

Universidade de Lisboa  
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território



**A CIDADANIA TERRITORIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE  
GEOGRAFIA EM UNIVERSIDADES PORTUGUESAS E BRASILEIRAS**

**FLÁVIA SPINELLI BRAGA**

**Orientador: Prof. Doutor Sérgio Claudino Loureiro**

**Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em  
Geografia, Especialidade em Ensino**

**2018**

Universidade de Lisboa  
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território



**A CIDADANIA TERRITORIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE  
GEOGRAFIA EM UNIVERSIDADES PORTUGUESAS E BRASILEIRAS**

**FLÁVIA SPINELLI BRAGA**

**Orientador: Prof. Doutor Sérgio Claudino Loureiro**

**Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em  
Geografia, Especialidade em Ensino**

Júri:

Presidente: Doutora Maria Lucinda Cruz Santos Fonseca, Professora Catedrática e presidente do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa

Vogais: Doutora Ivaine Maria Tonini, Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Doutora Cristiana Martinha Maia Oliveira Fonseca Costa Abay, Professora Auxiliar Convidada da Universidade do Minho

Doutor Herculano Alberto Pinto Cachinho, Professor Associado do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa

Doutor Sérgio Claudino Loureiro Nunes, Professor Auxiliar do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, orientador.

Doutora Maria Helena Brito Fidalgo Esteves, Professora Auxiliar do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!”

Paulo Freire

Dedico este trabalho à minha família e aos futuros professores de Geografia.

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão, inicialmente, para meu companheiro Marcelo Vieira Magalhães, a quem tive o maior de todos os apoios: o amoroso e o psicológico. Principalmente, nos momentos que mais me sentia incompreendida e solitária, ele sentiu e emocionou-se comigo, vivendo todos os anseios e dificuldades; especialmente, naqueles momentos que tivemos que decidir alçar voos tão distantes e desafiantes, acreditando em mim e sempre me encorajando a não desistir nunca.

Aos meus pais que desde pequena me ensinaram que não preciso ser a melhor e sim fazer a diferença, tornando-me a primeira Doutora na família Spinelli Braga.

Aos meus sogros que me deram toda estrutura para conseguir desenvolver com conforto e carinho meu trabalho.

Meus irmãos e cunhados que foram muito carinhosos e acolhedores.

Agradeço imensamente meu orientador Doutor Sérgio Claudino, caríssimo professor que honra o título de professor nato, dedicado e verdadeiramente um cidadão. Ensinou-me com toda sua delicadeza e conhecimento a importância do trabalho docente, além de ser extremamente sensível aos problemas pessoais que tive ao longo do doutoramento, sempre me apoiando e acreditando no meu potencial.

Meus sinceros agradecimentos à professora Doutora Maria Lucinda, diretora do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (Igot), que me recebeu em Lisboa com extrema atenção, além de me agraciar com seus conhecimentos e liderança nata.

Estendo meus agradecimentos especiais a amiga Lidianne Alencar, por sua dedicação em me representar na solução dos problemas que aconteceram em Mossoró, à Lana Nascimento, que junto comigo abraçou a causa do Ensino de Geografia, Eliana Filgueira, Lucir Alves, João Batista e Luciano Ascari que me apoiaram na solução das dificuldades técnicas. As minhas amigas e colegas da Faculdade de Educação Antônia Batista e Elza Helena Barbosa.

Finalmente, agradeço ao Igot, que sempre se prontificou em ajudar-me nas dificuldades que tive ao longo do doutoramento, através do seu dedicado corpo técnico, em especial Dra. Elisabete e Dr. Hugo, aos acolhedores professores Doutores Herculano Caxinho, Mara Helena Esteves, Fernando Martins (UNL), Iris Porto (Uema) e Irecêr Portela (Ufma), ao permitirem que seus espaços de trabalho se tornassem meu espaço de reflexão.

A todos, muito obrigada.

## RESUMO

A cidadania territorial na formação inicial de professores de Geografia orienta a investigação qualitativa, cuja hipótese é confirmar que, na formação inicial de professores de Geografia, em instituições portuguesas e brasileiras, a contribuição e preocupação da educação cidadã é diminuta e que isto se sustenta, tanto nas esferas legais como nas curriculares e na sua prática. O objetivo geral é analisar a contribuição dos cursos de formação inicial na construção da atitude cidadã do professor de Geografia em seu espaço ou território de atuação. Os objetivos específicos são: conhecer as possibilidades que oferecem os currículos de formação inicial dos professores, das diversas universidades participantes, para formar professores para a educação cidadã; favorecer intercâmbio de análises e propostas relativas ao currículo da formação inicial e contínua entre as universidades participantes; e, experimentar e validar estratégias teóricas e metodológicas adequadas à formação de professores para educar na perspectiva da Geografia Cidadã. A investigação empírica foi desenvolvida em Portugal, na Universidade de Lisboa e Universidade Nova de Lisboa e no Brasil nas Universidades Federal e Estadual do Maranhão, instituições públicas. Procedeu-se a uma investigação: a) do currículo acadêmico e projeto político dos cursos; b) da didática específica dos professores formadores; c) dos programas das unidades/componentes curriculares; e, d) da participação dos alunos, com técnicas qualitativas de coletas de dados. Como instrumentos de investigação, foram realizados: observações participativas das aulas dos componentes Didática da Geografia e Metodologia do Ensino de Geografia, entrevistas semiestruturadas aos professores formadores, inquéritos fechados aos professores em exercício, inquéritos abertos aos alunos em formação inicial que cursavam estes componentes curriculares, grupos focais, e análise dos programas dos componentes curriculares e projetos políticos pedagógicos dos cursos das instituições participantes. Com a confirmação da hipótese, evidenciou-se a necessidade de ampliação de recursos teórico-metodológicos como a pedagogia de projetos, projetos de intervenção, estudo do meio e transposição didática. Ao final do debate sobre as dimensões, as atitudes e as proposições reflexivas, a proposta é repensar a formação inicial dos professores de Geografia, incorporando a cidadania territorial como fator identitário dos currículos, das práticas e do perfil do professor que está na formação inicial, instrumentalizando a necessária Geografia cidadã.

Palavras-chave: Geografia cidadã. Formação inicial. Cidadania territorial. Professor cidadão.

## **ABSTRACT**

Territorial citizenship in initial teacher training of geography teachers, guides this qualitative research, which has as hypothesis to confirm that the initial training of teachers of geography in Portuguese and Brazilian institutions the contribution and the concern of citizenship education are insignificant and this is supported in legal spheres, curriculum and in practice. The main objective aims at analyzing the contribution of the initial training courses in the construct of citizen attitude of the geography teacher in his/her context or territory of activity. The specific objectives are: to know the possibilities offered by the initial training curricula of the teachers of several universities to train future teachers for education in citizen participation; to foster exchange of analyzes and proposals related to the curriculum of initial and continuing training between the participating universities, to attempt as well as to validate formation strategies (and accompanying resources) that are suitable to train teachers to educate in the perspective of Citizen Geography. This empirical research was developed in Portugal, at the University of Lisbon and New University of Lisbon and Brazil at the Federal University of Maranhão and State University of Maranhão, public institutions. In fact, this research proceeded to investigate a) the academic syllabus and the Undergraduate courses political project, b) the specific teaching of the teacher educators, c) the curriculum subjects programs and d) the students' participation, attending the qualitative research method for data collection; participant observation of the Geography teaching and Geography Teaching Methodology, semi-structured interviews with teacher educators, closed inquiries to teachers in work, opened inquiries to students in initial training of teachers who attend these curricular components, focus groups, analysis of the curriculum components and teaching political projects of the courses of the investigated institutions. This research, therefore, confirms its hypothesis through methodological analysis, suggesting the need for expansion of theoretical and methodological resources as the pedagogy project, intervention projects, the context study and the teaching transposition. This thesis proposes the debate on the dimensions, attitudes and reflective proposals for the feasibility of the proposal to rethink the initial training of Geography teachers, incorporating the Territorial Citizenship as identity factor of the syllabus, of the teacher's teaching practices and profile that is in the teaching initial training, providing the needed.

**Keywords:** Citizen geography. Teacher initial training. Territorial citizenship. Teacher citizen.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Grelha das categorias de análise .....	100
Quadro 2	- Instituições oficiais e procedimentos realizados.....	101
Quadro 3	- Grelha de análises de entrevistas .....	102
Quadro 4	- Códigos da análise das entrevistas .....	103
Quadro 5	- Referência dos valores 0 a 4 em cada categoria (A, B, C, D e E) .....	103
Quadro 6	- Instituições que participaram deste Procedimento Metodológico .....	112
Quadro 7	- Didática da Geografia – Universidade de Lisboa – Registro Descritivo .....	115
Quadro 8	- Didática da Geografia – Universidade de Lisboa – Registro Reflexivo .....	116
Quadro 9	- Metodologia do Ensino de Geografia – Universidade de Lisboa – Registro Descritivo .....	117
Quadro 10	- Metodologia do Ensino de Geografia – Universidade de Lisboa – Registro Reflexivo.....	118
Quadro 11	- Didática de Geografia e Metodologia do Ensino de Geografia – Universidade Nova de Lisboa – Registro Descritivo.....	121
Quadro 12	- Didática de Geografia e Metodologia do Ensino de Geografia – Universidade Nova de Lisboa – Registro Reflexivo.....	122
Quadro 13	- Metodologia de Ensino de Geografia – Universidade Federal do Maranhão – Registro Descritivo .....	125
Quadro 14	- Metodologia de Ensino de Geografia – Universidade Federal do Maranhão – Registro Reflexivo .....	126
Quadro 15	- Metodologia do Ensino em Geografia – Universidade Estadual do Maranhão – Registro Descritivo .....	129
Quadro 16	- Metodologia do Ensino em Geografia – Universidade Estadual do Maranhão – Registro Reflexivo .....	130
Quadro 17	- Grelha de análises de entrevistas .....	135
Quadro 18	- Referência dos valores 0 a 4 em cada categoria (A, B, C, D e E) .....	135
Quadro 19	- Enquadramento das entrevistas na codificação – UL .....	136
Quadro 20	- Enquadramento das entrevistas na codificação – UNL .....	143
Quadro 21	- Enquadramento das entrevistas na codificação – Uema .....	144
Quadro 22	- Enquadramento das entrevistas na codificação – Ufma .....	147
Quadro 23	- Enquadramento geral das entrevistas (valores 0 a 4).....	148
Quadro 24	- Enquadramento dos inquéritos abertos as categorias de análise.....	154



Quadro 25 - Enquadramento dos dados do Excell .....	177
Quadro 26 - Detalhamento de proposições assinaladas entre portugueses e brasileiros.....	224
Quadro 27 - Respostas mais seleccionadas por regiões: professores portugueses .....	227
Quadro 28 - Respostas mais frequentes dos docentes brasileiros por regiões .....	229
Quadro 29 - Correlação de variáveis I .....	233
Quadro 30 - Correlação de variáveis II .....	234
Quadro 31 - Correlação de variáveis II .....	235
Quadro 32 - Correlação de variáveis, III.....	236
Quadro 33 - Correlação de variáveis IV.....	237
Quadro 34 - Correlação de variáveis V.....	241
Quadro 35 - Correlação I, II, III, IV e V .....	242
Quadro 36 - Inquérito Aberto aplicado aos alunos em formação inicial – Portugal e Brasil .....	246
Quadro 37 - Respostas dos alunos portugueses da Universidade de Lisboa.....	246
Quadro 38 - Respostas dos alunos portugueses da Universidade Nova de Lisboa .....	247
Quadro 39 - Respostas dos alunos brasileiros da Universidade Federal do Maranhão.....	248
Quadro 40 - Respostas dos alunos portugueses da Universidade de Lisboa sobre concepção de cidadania.....	249
Quadro 41 - Respostas dos alunos portugueses da Universidade Nova de Lisboa sobre a concepção de cidadania.....	250
Quadro 42 - Respostas dos alunos brasileiros da Universidade Federal do Maranhão sobre a concepção de cidadania .....	251

## LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1	-	Concepção de cidadania e educação para cidadania.....	149
Gráfico 2	-	Papel e significado da participação cidadã como conteúdo educativo .....	149
Gráfico 3	-	Metodologias de trabalho com a questão da cidadania e com a participação cidadã .....	150
Gráfico 4	-	Integração de planejamento educativo (currículo e propostas curriculares)...	150
Gráfico 5	-	Compromisso com os problemas sociais e sua participação como parte integrante da identidade profissional docente.....	151
Gráfico 6	-	Total de participantes por país .....	178
Gráfico 7	-	Distribuição do gênero por país - Brasil .....	179
Gráfico 8	-	Distribuição do gênero por país - Portugal .....	179
Gráfico 9	-	Distribuição total por idade dos professores .....	180
Gráfico 10	-	Faixa Etária – Brasil.....	180
Gráfico 11	-	Faixa Etária – Portugal.....	181
Gráfico 12	-	Nível que lecionam todos professores .....	182
Gráfico 13	-	Nível que lecionam os professores brasileiros.....	183
Gráfico 14	-	Nível que lecionam os professores portugueses .....	183
Gráfico 15	-	Qualificação dos professores brasileiros.....	185
Gráfico 16	-	Qualificação dos professores portugueses .....	186
Gráfico 17	-	Inquiridos por região do Brasil .....	186
Gráfico 18	-	Inquiridos por região de Portugal .....	187
Gráfico 19	-	Participação cívica na vida comunitária por país.....	188
Gráfico 20	-	Participação cívica na vida comunitária por faixa .....	188
Gráfico 21	-	Participação cívica na vida comunitária por faixa etária - Portugal .....	189
Gráfico 22	-	Participação cívica na vida comunitária por gênero - Brasil .....	189
Gráfico 23	-	Participação cívica na vida comunitária por gênero - Portugal .....	190
Gráfico 24	-	Participação cívica na vida comunitária por região - Brasil .....	191
Gráfico 25	-	Participação cívica na vida comunitária por região - Portugal .....	191
Gráfico 26	-	Papel da escola na promoção da Educação Cidadã por país.....	192
Gráfico 27	-	Papel da escola na promoção da Educação Cidadã por faixa etária - Brasil.....	193
Gráfico 28	-	Papel da escola na promoção da Educação Cidadã por faixa etária - Portugal .....	193
Gráfico 29	-	Papel da escola na promoção da Educação Cidadã por gênero - Brasil .....	194

Gráfico 30 - Papel da escola na promoção da Educação Cidadã por gênero - Portugal .....	195
Gráfico 31 - Papel da escola na promoção da Educação Cidadã por região – Brasil.....	195
Gráfico 32 - Papel da escola na promoção da Educação Cidadã por região – Portugal.....	196
Gráfico 33 - Contributo da Geografia para formação cidadã por país .....	197
Gráfico 34 - Contributo da Geografia para formação cidadã por faixa etária - Brasil.....	197
Gráfico 35 - Contributo da Geografia para formação cidadã por faixa etária - Portugal ....	198
Gráfico 36 - Contributo da Geografia para formação cidadã por gênero - Brasil.....	199
Gráfico 37 - Contributo da Geografia para formação cidadã por gênero - Portugal.....	199
Gráfico 38 - Contributo da Geografia para formação cidadã por região - Brasil.....	200
Gráfico 39 - Contributo da Geografia para formação cidadã por região - Portugal.....	200
Gráfico 40 - Componentes curriculares da formação inicial voltados à formação da cidadania por país .....	201
Gráfico 41 - Componentes curriculares da formação inicial voltados à formação da cidadania por faixa etária - Brasil .....	202
Gráfico 42 - Componentes curriculares da formação inicial voltados à formação da cidadania por faixa etária - Portugal .....	203
Gráfico 43 - Componentes curriculares da formação inicial voltados à formação da cidadania por gênero – Brasil .....	203
Gráfico 44 - Componentes curriculares da formação inicial voltados à formação da cidadania por gênero – Portugal .....	204
Gráfico 45 - Componentes curriculares da formação inicial voltados à formação da cidadania por região – Brasil .....	205
Gráfico 46 - Componentes curriculares da formação inicial voltados à formação da cidadania por região – Portugal .....	205
Gráfico 47 - Valorização da Educação da Cidadania na Formação Inicial por país .....	206
Gráfico 48 - Valorização da Educação da Cidadania na Formação Inicial por faixa etária - Brasil.....	207
Gráfico 49 - Valorização da Educação da Cidadania na Formação Inicial por faixa etária - Portugal.....	207
Gráfico 50 - Valorização da Educação da Cidadania na Formação Inicial por Gênero - Brasil .....	208
Gráfico 51 - Valorização da Educação da Cidadania na Formação Inicial por Gênero - Portugal .....	208

Gráfico 52 - Valorização da Educação da Cidadania na Formação Inicial por Região - Brasil .....	209
Gráfico 53 - Valorização da Educação da Cidadania na Formação Inicial por Região - Portugal .....	209
Gráfico 54 - Participação em Experiência escolar relacionada à formação cidadã por país .....	210
Gráfico 55 - Participação em Experiência escolar relacionada à formação cidadã por faixa etária - Brasil.....	211
Gráfico 56 - Participação em Experiência escolar relacionada à formação cidadã por faixa etária - Portugal.....	211
Gráfico 57 - Participação em Experiência escolar relacionada à formação cidadã por Gênero - Brasil.....	212
Gráfico 58 - Participação em Experiência escolar relacionada à formação cidadã por Gênero – Portugal .....	213
Gráfico 59 - Participação em Experiência escolar relacionada à formação cidadã por Região - Brasil .....	213
Gráfico 60 - Participação em Experiência escolar relacionada com a formação cidadã por Região - Portugal .....	215
Gráfico 61 - Influência da Formação Inicial nas práticas cidadãs desenvolvidas na docência por país.....	215
Gráfico 62 - Influência da Formação Inicial nas práticas cidadãs desenvolvidas na docência por faixa etária - Brasil .....	216
Gráfico 63 - Influência da Formação Inicial nas práticas cidadãs desenvolvidas na docência por faixa etária - Portugal .....	217
Gráfico 64 - Influência da Formação Inicial nas práticas cidadãs desenvolvidas na docência por Gênero - Brasil .....	217
Gráfico 65 - Influência da Formação Inicial nas práticas cidadãs desenvolvidas na docência por Gênero - Portugal .....	218
Gráfico 66 - Influência da Formação Inicial nas práticas cidadãs desenvolvidas na docência por Região - Brasil.....	218
Gráfico 67 - Influência da Formação Inicial nas práticas cidadãs desenvolvidas na docência por Região – Portugal .....	219
Gráfico 68 - Alterações na formação inicial voltadas para cidadania por país .....	220

Gráfico 69 - Alterações na formação inicial voltadas para cidadania por faixa etária - Brasil .....	221
Gráfico 70 - Alterações na formação inicial para cidadania por faixa etária - Portugal .....	221
Gráfico 71 - Alterações na formação inicial voltadas para cidadania por Gênero - Brasil .....	222
Gráfico 72 - Alterações na formação inicial voltadas para cidadania por Gênero - Portugal .....	222
Gráfico 73 - Alterações na formação inicial voltadas para cidadania por Região - Brasil .....	223
Gráfico 74 - Alterações na formação inicial voltadas para cidadania por Região – Portugal .....	223
Gráfico 75 - Relação entre a influência das unidades curriculares da formação inicial e a prática docente .....	244

## LISTA DE OUTRAS FIGURAS

Figura 1	- Mapa conceitual da cidadania.....	95
Figura 2	- Organograma orientador da Formação Inicial na perspectiva da Geografia Cidadã (I) .....	258
Figura 3	- Organograma orientador da Geografia Cidadã na Formação Inicial de Professores de Geografia (II) .....	265

## **LISTA DE OUTROS QUADROS**

Quadro A - Total de alunos participantes do Inquérito Aberto .....	153
Quadro B - Distribuição por país.....	178
Quadro C - Gênero por país.....	179
Quadro D - Nível que lecionam.....	182
Quadro E - Qualificação dos professores .....	184

## LISTA DE SIGLAS

AGB	Associação Dos Geógrafos Brasileiros
APG	Agropoly
BM	Banco Mundial
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de pessoal do Nível Superior
CCAP	Conselho Científico para Avaliação de Professores
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Comunidade Económica Europeia
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMET	Programa Cooperativo de Meteorologia Operacional, Educação e Formação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DGES	Direção-Geral do Ensino Superior
ECTS	<i>European Credit Transfer System</i>
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMC	Educação Moral e Cívica
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERASMUS	Programa de Acção da Região Europeia para a Mobilidade de Estudantes Universitários
EURATOM	Comunidade da Energia Atómica
EUROCID	Centro de Informação Europeia Jacques Delours
EUROSTAT	Organização Estatística da Comunidade Europeia
EURYDICE	Rede Europeia de Informação Comparada sobre as Políticas e Sistemas Educativos Europeus
FAO	Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
FCSH	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
FEDER	Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional
FLUC	Faculdade de Letras da Universidade de Coeimb
FLUL	Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
FLUP	Faculdade de Letras da Universidade do Porto
FMI	Fundo Monetário Internacional



FSCH	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
FUNDEF	Fundo de Amparo ao Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IGOT	Instituto de Geografia e Ordenamento do Território
IPP	Iniciação à Prática Profissional
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NIF	Número de Identificação Fiscal
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PAES	Programa de Acessibilidade ao Ensino Superior
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDGP1	Professor de Didática de Geografia-Universidade de Lisboa 1 e 2
PEA	População Economicamente Ativa
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PETRA	Programa de Acção Comunitário para a Formação Profissional e Preparação dos Jovens para a Vida Adulta
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMGBE	Professor de Metodologia de Geografia da Universidade Estadual do Maranhão
PMGBF	Professor de Metodologia de Geografia da Universidade Federal do Maranhão
PMGP1	Professor de Metodologia da Geografia da Universidade de Lisboa
PMGPN	Professor de Metodologia de Geografia da Universidade Nova de Lisboa
PPC	Projeto político de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEPRE	Programa de educação infantil e ensino fundamental da Universidade Estadual de Campinas – São Paulo
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SESU	Sistema de Seleção Unificado
SPSS	Programa Estatístico para Análise em Ciências Sociais
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMANET	Núcleo de Tecnologias para a Educação
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal do Semiárido
UFMA	Universidade Estadual do Maranhão
UGI	União Geográfica Internacional
UL	Universidade de Lisboa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNL	Universidade Nova de Lisboa
UNL	Universidade Nova de Lisboa
USP	Universidade de São Paulo

## ÍNDICE

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>22</b>
<b>1</b>	<b>A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM PORTUGAL E NO BRASIL NA ATUALIDADE .....</b>	<b>28</b>
1.1	Histórico da formação inicial de professores: 1987 em Portugal e 1988 no Brasil..	34
1.2	Políticas atuais e leis de formação de professores em Portugal e no Brasil.....	38
1.3	Projetos políticos do Curso de Geografia .....	43
1.4	Unidades acadêmicas específicas de formação inicial de professores de Geografia .....	46
<b>2</b>	<b>A CIDADANIA E A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>48</b>
2.1	Cidadania em Portugal e no Brasil .....	48
2.2	A escola para a cidadania e o ensino de Geografia.....	57
2.3	Influências das escolas francófonas e anglo-saxônica na Geografia portuguesa e brasileira .....	65
2.4	Cidadania nos documentos mundiais da Geografia .....	69
2.5	A cidadania nos documentos oficiais de formação de professores de Geografia de Portugal e do Brasil .....	75
2.6	Cidadania nos currículos de Geografia na educação básica portuguesa e brasileira	80
2.7	Cidadania territorial como proposta de Geografia cidadã na formação do sujeito geograficamente competente.....	86
2.8	Papel dos professores na promoção da Geografia cidadã: projeto aula .....	91
<b>3</b>	<b>PESQUISA EMPÍRICA: categorias de análise e procedimentos metodológicos.....</b>	<b>97</b>
3.1	Categorias de análise.....	98
3.2	A escolha dos procedimentos .....	100
3.2.1	Observações .....	101
3.2.2	Entrevistas.....	102
3.2.3	Inquéritos .....	104
3.2.4	Análise dos programas dos componentes curriculares .....	104
3.2.5	Grupo focal .....	105
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS E ANÁLISES .....</b>	<b>106</b>
4.1	Análise dos programas dos componentes curriculares .....	106

4.1.1	Didática de Geografia e metodologia do ensino de Geografia (Universidade de Lisboa) .....	107
4.1.2	Metodologia do ensino de Geografia (UL).....	108
4.1.3	Didática de Geografia e metodologia do ensino de Geografia I(UNL).....	109
4.1.4	Metodologia do ensino de Geografia (Ufma).....	110
<b>4.2</b>	<b>Observações participativas de aulas dos componentes curriculares .....</b>	<b>112</b>
4.2.1	Universidade de Lisboa .....	114
4.2.2	Universidade Nova de Lisboa.....	121
4.2.3	Universidade Federal do Maranhão .....	124
4.2.4	Universidade Estadual do Maranhão .....	128
<b>4.3</b>	<b>Entrevistas estruturadas aos professores formadores (UL, UNL, Uema e Ufma) .....</b>	<b>134</b>
4.3.1	Professores da UL.....	136
4.3.2	Professor da UNL .....	141
4.3.3	Professores da Uema.....	143
4.3.4	Professores da Ufma.....	146
<b>4.4</b>	<b>Inquéritos .....</b>	<b>152</b>
4.4.1	Inquéritos abertos .....	152
<b>4.5</b>	<b>Entrevistas aos representantes da Sese e DGES.....</b>	<b>170</b>
<b>5</b>	<b>PROCEDIMENTOS E ANÁLISE II .....</b>	<b>175</b>
<b>5.1</b>	<b>Inquéritos fechados .....</b>	<b>175</b>
<b>5.2</b>	<b>Dados e análises das questões direcionadas a prática cidadã e influência da formação inicial.....</b>	<b>187</b>
5.2.1	Proposições mais assinaladas e menos assinaladas por países e regiões .....	224
5.2.2	Correlações estatísticas das questões .....	232
5.2.3	Síntese da análise .....	242
<b>5.3</b>	<b>Grupo Focal.....</b>	<b>245</b>
<b>6</b>	<b>CIDADANIA TERRITORIAL COMO CAMINHO PARA A GEOGRAFIA CIDADÃ: uma proposta pedagógica de formação inicial.....</b>	<b>255</b>
<b>6.1</b>	<b>Dimensões e atitudes que possibilitam as proposições reflexivas da formação inicial.....</b>	<b>260</b>
<b>6.2</b>	<b>Atitudes conceituais necessárias à Geografia cidadã .....</b>	<b>264</b>

<b>6.3</b>	<b>Cidadania territorial como reafirmação da importância do conhecimento geográfico: proposições reflexivas.....</b>	<b>266</b>
<b>6.4</b>	<b>Proposições reflexivas para o professor formador .....</b>	<b>267</b>
<b>7</b>	<b>CONCLUSÕES E PROSPECÇÕES.....</b>	<b>283</b>
<b>7.1</b>	<b>Dificuldades .....</b>	<b>284</b>
<b>7.2</b>	<b>Conclusões sobre os objetivos do doutoramento.....</b>	<b>286</b>
<b>7.3</b>	<b>Percepções .....</b>	<b>288</b>
<b>7.4</b>	<b>O que vem a partir daqui.....</b>	<b>289</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>291</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>3055</b>

## INTRODUÇÃO

No ano de 2012, transformei minha vida pessoal e acadêmica completamente. Utilizando a expressão geográfica, um divisor de águas, a oportunidade de viver noutra cidade, noutro país, noutro continente e noutro hemisfério causou-me transformações marcantes e inusitadas.

Mudamo-nos de Mossoró, cidade média do *Oeste Potiguar*, assim chamado o território das cidades do Estado do Rio Grande do Norte que se concentram na mesma região oeste do estado, no nordeste brasileiro, para a Lisboa de Portugal. O propósito desta transformação era o doutoramento em Geografia, na área da Didática de Ensino, que foi oportunizado após o contato com um colega que estudou seu Pós-Doutoramento na Universidade de Lisboa.

Com três meses para organizar tudo, visto, passaporte, contatos para moradia. Partimos para esta odisseia ao *Velho Novo continente*. As expectativas foram enormes. Tínhamos uma vaga ideia do que encontraríamos, mas nada comparado ao que defrontamos. Situações como a obrigatoriedade em ter um documento com o Número de Identificação Fiscal (NIF); ou mesmo, a escolha do infantário para Vinicius, meu filho, e até aprender a andar de metropolitano, foram desafios físicos que a cidade cosmopolita nos apresentou, e vencemos encarando tudo com bom humor, curiosidade e esperança.

O doutoramento em outro continente e na área de Geografia apareceu como uma possibilidade de vivenciar uma realidade geográfica completamente diferente, com outras influências teóricas e metodológicas, com debates e discussões nunca vivenciadas no Brasil. Esta oportunidade foi reconhecida e apoiada pelos meus pares, professores formadores, pela necessidade em oferecer ao programa de Pós-Graduação em Educação, o enriquecimento das áreas de Ensino de Ciências Humanas e Sociais. Na Faculdade de Educação que componho, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), somos somente dois geógrafos, em meio a professores pedagogos, filósofos e historiadores. Daí, há necessidade de ampliar as possibilidades de formação dos professores em exercício e dos futuros professores que almejam carreira acadêmica na região do Alto Oeste Potiguar. Só para se ter noção, são quatro Institutos Federais, dois campi da Universidade Federal do Semiárido (Ufersa) e três campi da UERN, com demandas de mestres e doutores nas áreas de Ensino de Geografia, o que justifica a necessidade de pós-graduados na área das didáticas.

O tema inicial da proposta de investigação se pautava na análise comparativa de disciplinas transversais ofertadas na Educação Básica do Brasil e Portugal, que eram

ministradas pelos professores de Geografia das escolas e que ocupavam parte da carga horária das aulas de Geografia. Todavia, ao iniciar o doutoramento, juntamente com o orientador, estas disciplinas transversais haviam sido retiradas dos currículos das escolas de Educação Básica de Portugal, o que tornou inviável a continuidade da proposta.

A partir deste fato, reelaboramos a proposta tendo como centro orientador um projeto internacional da qual o tutor, Doutor Sérgio Claudino era pesquisador integrante. O projeto *Estrategias de Formación del Profesorado para Educar en la Participación Ciudadana*, coordenado pelo Professor Francisco F. Garcia da Universidade de Sevilha, com financiamento do Ministério da Ciencia y Tecnologia e Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (Feder), iniciado em 2012, foi a possibilidade de efetivação de uma nova proposta de doutoramento. Como este projeto era internacional, envolveu universidades européias e sulamericanas. Na Espanha, eram as universidades de: Sevilha, Valência, Cantábria e Pablo de Olavide; na Itália a Universidade de Bolonha, em Portugal a Universidade de Lisboa, no Brasil as Universidades Federal de Goiás, Estadual de São Paulo e Universidade de Ijuí. E, por fim, na Colômbia a Universidade El Bosque da cidade de Bogotá. Entre os investigadores e professores, estavam presentes no projeto os doutores: Olga Moreno, Francisco F. Garcia, Xosé M. Souto Gonzalez, Jeús Romero, Sérgio Claudino (já referido), Beatrice Borghi, Andrea Lastoria, Lana Cavalcanti, Vanilton de Souza, Helena C. Callai e J. Francisco Glez Puentes.

Diante deste grande projeto, uma das partes analisadas tratava da participação da cidadania na formação inicial dos professores. Assim, ao definirmos o objeto de investigação, vimos que um diferencial inédito desta proposta de doutoramento poderia se ter ao analisar duas realidades diferentes de formação inicial, com o intuito de dimensionar a participação e o nível de importância da formação para cidadania nos cursos que formam professores de Geografia no Brasil e em Portugal. Para tanto, procedeu-se a uma investigação: a) do currículo acadêmico e projeto político dos cursos; b) a didática específica; c) os programas das unidades curriculares; e, d) a participação dos alunos.

A investigação empírica foi desenvolvida em Portugal, no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa e na Universidade Nova de Lisboa e, no Brasil, nas Universidades Federal e Estadual do Maranhão, todas instituições públicas. Estas foram escolhidas porque são instituições públicas próximas geograficamente, com distância de 20 quilômetros entre elas, fator que facilitou o deslocamento e acompanhamento dos procedimentos metodológicos e também, por se localizar na cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão, onde o apoio dos familiares também era presente. Estas foram as instituições onde desenvolvemos toda etapa da investigação empírica. Entretanto, nos

Apêndices constam algumas contribuições das instituições vizinhas: UERN e Universidade Estadual do Ceará (UECE), que foram consultadas em alguns dos procedimentos, a título de cooperação por serem nelas onde desenvolvo parcerias de investigações.

Assim se defendeu, em março de 2013, o título desta investigação: *Cidadania Territorial na Formação Inicial de Professores de Geografia em Universidades Brasileiras Brasileiras e Portuguesas*.

A hipótese que se sustentou na defesa foi de que a formação inicial de professores de Geografia em instituições portuguesas e brasileiras apresentavam uma preocupação e contribuição diminuta com a formação para a educação cidadã e que isto se sustenta tanto nas esferas legais e curriculares, quanto na prática. Diante disto, os campos de análise que compuseram esta hipótese passaram pela compreensão dos projetos políticos dos cursos de formação, pelas análises dos programas dos componentes curriculares específicos da formação inicial, pela prática e didática dos professores formadores e pelas expectativas dos alunos em formação.

Os instrumentos metodológicos foram enumerados após ser estruturada a grelha de análise da qual iria se nortear o direcionamento da investigação. Para isto, foi adaptado para a análise do doutoramento, a estrutura já disposta na metodologia desenvolvida no Projeto coordenado pela Universidade de Sevilha, tendo como referencia três dos seus cinco objetivos: o primeiro que era - Conhecer as possibilidades que oferecem os currículos de formação inicial dos professores das diversas universidades participantes (já citadas acima) para formar o futuro professor para educação na participação cidadã; o segundo - favorecer o intercâmbio de análises e propostas relativas ao currículo da formação inicial e contínua entre as universidades participantes; e, o terceiro - experimentar e validar estratégias teóricas e metodológicas de formação que são adequadas para formar os professores para educar para a participação (GARCÍA PÉREZ, 2011).

Este doutoramento teve seu foco, prioritariamente, na formação inicial. Seu objetivo geral era analisar a contribuição dos cursos de formação inicial na construção da atitude cidadã do professor de Geografia em seu espaço ou território de atuação, a partir de uma amostra em universidades públicas portuguesas e bbrasileirasBrasileiras. Com isto, definiram-se objetivos específicos da tese: a) conhecer os currículos de formação inicial e seu discurso sobre a prática cidadã em diferentes universidades; b) confrontar estes currículos com as práticas de formação inicial de professores de Geografia; c) elaborar propostas que contribuam para uma Geografia Cidadã na formação inicial de perfil reflexivo e interventivo nas ações docente e



sobre o território; d) favorecer o intercâmbio de estratégias e propostas de currículos de formação inicial voltados para esta cidadania territorial entre as universidades participantes.

Este último objetivo é interpretado como investigação pós-doutoramento, em que as parcerias e formação de grupos de investigação e de caráter extensionista possam vir a ser firmadas entre colegas investigadores das universidades e colegas professores da Educação Básica e Secundária. Acredita-se que a Geografia investigada na universidade tem seu papel social e político; portanto, deve ser estendida à escola, da mesma forma que as investigações e experiências didáticas daquelas praticadas na universidade onde se forma inicialmente o professor.

Daí, entendo este doutoramento como algo que inicia uma linha de análise investigativa e que pode e tende agregar mais defensores da Geografia Cidadã nas formações inicial e contínua.

Os principais objetivos deste doutoramento eram conhecer as possibilidades que oferecem os currículos de formação inicial dos professores das diversas universidades participantes para formar o futuro professor para educação na participação cidadã; favorecer intercâmbio de análises e propostas relativas ao currículo da formação inicial e contínua entre as universidades participantes; e experimentar e validar estratégias de formação (e recursos acompanhantes) que são adequadas para formar os professores para educar na perspectiva da Geografia Cidadã.

Para a efetivação destes objetivos quatro dimensões de análise foram investigadas com procedimentos metodológicos específicos:

- a) **O currículo acadêmico ou projeto político dos cursos:** existe currículo que trabalhe a participação cidadã na formação do professor de Geografia? o projeto político do curso prevê esta formação? Como a cidadania aparece no currículo do curso de formação inicial de professores de Geografia?
- b) **A didática de formação específica:** como os formadores de professores se pronunciam sobre a participação cidadã? Quais suas metodologias que incorporam uma linguagem cidadã? A dinâmica de suas aulas e a participação do discurso da cidadania?
- c) **Os programas das unidades curriculares:** o que aparece explicitamente e implicitamente no programa da disciplina sobre a cidadania?
- d) **A participação dos alunos:** qual a opinião de quem está em formação, existe um apelo à cidadania no curso de formação de professores de Geografia? Eles

se sentem capacitados em promover o debate de cidadania na aula de Geografia na escola?

Em todos os capítulos da tese, demonstrou-se a necessidade de investigar a dimensão da participação como possibilidade de instrumentalizar o diálogo da Cidadania com os três domínios: a legislação, a formação inicial e a docência na escola.

No primeiro capítulo, evocaram-se as leis e fundamentos que orientam a formação inicial dos professores de Geografia em Portugal e Brasil, os currículos e os projetos políticos dos cursos de formação e dos espaços de ensino de Geografia, dialogando com as indicações implícitas e explícitas da questão da cidadania, com uma escala temporal que se inicia em momentos importantes da história da formação de professores dos dois países: no caso português, de 1987 à 2014, e, no Brasil, de 1989 a 2014. Apresentam-se as diferentes abordagens em que as leis e políticas educacionais lusas e brasileiras enfatizam a educação cidadã.

No segundo capítulo, mais teórico, atualizam-se os enunciados à formação cidadã, com bibliografia diversa sobre concepção de cidadania e seus emblemas na Geografia cidadã. Justifica-se a cidadania territorial, com embasamento em autores diversos que dialogam na esfera de formação do cidadão geograficamente competente, da justiça espacial, da representação do território e da necessidade de se incorporar este conceito chave como possibilidade de repensar a formação do professor mais participativo e interventor no território. Este momento reage à literatura como estrutura de embasamento para o 6º capítulo, que apresenta as dimensões, atitudes e ações propostas aos cursos de formação inicial de professores de Geografia.

O terceiro capítulo introduz os instrumentos metodológicos adotados para o melhor enfrentamento entre os pressupostos teóricos e empíricos necessários para alcançar os objetivos específicos da investigação. Todos de natureza qualitativa, com linguagens diversas de análise como o grupo focal, a observação participativa, entrevista estruturadas, inquéritos abertos e fechados e análise de programas de unidades curriculares dos cursos de formação inicial, nas instituições participantes: Universidade de Lisboa (UL), Universidade Nova de Lisboa (UNL), Universidade Estadual do Maranhão (Ufma) e Universidade Estadual do Maranhão (Uema). Foram 7 professores formadores entrevistados destas instituições participantes, uma média de 20 alunos por instituição que responderam os inquéritos abertos, um semestre para cada unidade curricular acompanhada pelas observações, num total de 5 unidades curriculares observadas e participadas com encontros semanais durante o semestre; 3 grupos focais com os alunos em formação que também responderam aos inquéritos abertos e mais de 250 professores que

participaram dos encontros de prática e didática de Geografia no Brasil e em Portugal, que responderam ao inquérito fechado. Todos os instrumentos estão em apêndices com amostras.

Os capítulos 4 e 5 apresentam estes instrumentos metodológicos e suas análises, com as tabelas e gráficos resultantes da análise estatística. Nos demais como a observação, grupo focal e inquérito aberto, adotou-se a abordagem descritiva-reflexiva apresentado por Tim May e muito utilizado na prática de ensino e supervisão de estágio da pedagogia. Estes capítulos são considerados como o território de reflexão do objeto de análise do doutorado, pois mesmo ele sendo dinâmico, e tendo particularidades espaciais, sociais e culturais diferentes demonstrou semelhanças entre as formações iniciais destes países tão diferentes e complexos – mas, naturalmente, também, diferenças. Entretanto, se considerou uma reflexão na própria perspectiva da tese que se defende, ou seja, as instituições participantes do doutoramento são os territórios que tenho algum tipo de relação espacial e política, seja como professora formadora ou como aluna de doutoramento. A formação inicial no Nordeste Brasileiro é e será sempre meu objeto e projeto profissional de investigação e participação cidadã e Lisboa foi meu território de formação contínua profissional, de reflexão-ação da minha própria prática cidadã.

O 6º capítulo, designado como propositivo com o título *Cidadania territorial como caminho para a Geografia cidadã: uma proposta pedagógica de formação inicial*, traz o debate sobre as dimensões, as atitudes e as proposições reflexivas para a viabilização da proposta de repensar a formação inicial dos professores de Geografia, incorporando a cidadania territorial como fator identitário dos currículos, das práticas e do perfil do professor que está na formação inicial. Neste sentido, espera-se que esta dissertação contribua para a construção da Geografia que necessitamos coletivamente e não na que muitas vezes defendemos individualmente, ou seja, a Geografia Cidadã, numa perspectiva libertária, interventora e participativa. Ao mesmo tempo em que considero um recomeço da minha própria prática enquanto formadora de professores e cidadã - e que meu anseio se junte ao dos colegas que almejam fortalecer a identidade cidadã da ciência Geográfica.

Uma conclusão é certa: os caminhos foram tortuosos, mas sempre me levaram a algum território, e isto foi muito importante, pois reforça diariamente que sou uma professora-estudante em constante aprendizagem e com muitos sonhos e desejos de ser uma cidadã melhor e mais competente geograficamente.

## CAPÍTULO 1

### 1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM PORTUGAL E NO BRASIL NA ATUALIDADE

A formação inicial de professores está entre os assuntos do mundo da educação mais polêmicos, pois envolve debates sobre currículo, carreira, competência docente e perfil profissional. Isto tanto na realidade portuguesa como na realidade brasileira. Formosinho (2009) chama a atenção da necessidade urgente de novas centralidades para a formação profissional de professores e para o desempenho mais bem-sucedido das escolas, ou seja, reformar a formação de professores avançando para a reforma da profissão docente. Esta investigação parte desta premissa também, já que propõe como componente identitário de formação inicial de professores de Geografia, a cidadania territorial, que envolve uma formação profissionalizante atenta às necessidades de um perfil mais interventivo e participativo do profissional de ensino da ciência/disciplina de Geografia. Nóvoa (1992, p. 11), há mais de vinte anos, já chamava atenção para esta reforma da profissão docente:

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

No mundo das investigações que sinalizam para este novo paradigma da formação profissionalizante do professor, estão referências como Judge (1982), Holmes Group (1986), Wisniewski e Ducharme (1989), Godlad e Soder (1990), Lessard et al. (1991), King e Peart (1992), Bourdoncle (1993) e Perrenoud (1994). No caso português, a entrada na então Comunidade Económica Europeia e as diretrizes da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) são de extrema importância para balizar esta dimensão da área da educação. No Brasil, as imposições colocadas pelas políticas neoliberais ditadas pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) também definem muito das práticas e leis que atuam na formação tanto inicial como continuada. Singer (1995) em *Poder, Política e Educação*, caracteriza duas visões ideológicas presente no contexto social da atualidade: a *civil democrática* e a *produtivista*.

A civil democrática, no contexto educacional, encara a educação em geral e a escolar em particular como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia. Está centrada no educando e, em particular, no educando das classes mais desprivilegiadas ou não-proprietárias. O mais interessante deste debate de

Singer é que, nesta concepção, não existe contradição entre formação cidadã e formação do profissional artista, do pai ou mãe de família. Enquanto que a concepção produtivista pensa a educação, sobretudo escolar, como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho (SINGER, 1995). Já neste outro conceito, o acumulo de capital humano é o objetivo, portanto o valor individual de cada indivíduo está na sua capacidade de gerar valor de capital humano. Mesmo sendo concepções diferentes, a escola, nas duas realidades, é vista como necessária, já que o mundo que vivemos e suas estruturas económicas e sociais nos levam a enfatizar principalmente a segunda concepção. Neste sentido, tanto a OCDE quanto o Banco Mundial e o FMI apresentam suas tendências influenciadas pela visão produtivista.

No caso da formação inicial e contínua dos professores, não é muito diferente. No entendimento de Frigotto (1996, p. 92), “a partir de uma perspectiva produtivista e unidimensional, os conceitos de formação, qualificação e competência vêm subordinados à lógica restrita da produção” com orientações políticas voltadas para o ingresso do formando às regras da divisão social do trabalho. Em Portugal, desde o fim da década de 1980, a formação inicial de professores é desenvolvida em instituições de ensino superior. Segundo a versão inicial da Lei de Bases do Sistema Educativo (nº 1 do Artigo 31º da Lei nº 46/86), os educadores de infância e os professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico formam-se nas escolas superiores de educação (ensino superior politécnico), enquanto os docentes do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário são formados pelas universidades. Já na segunda revisão da lei de Bases, de 2005 (Lei nº 49 de 2005), consagra-se a possibilidade de as escolas superiores de educação realizarem, igualmente, a formação dos professores do 3º ciclo do ensino básico, quando satisfizerem alguns requisitos. A formação de professores do ensino secundário continua sendo reservada às universidades. Estas adquirem, de fato, uma enorme relevância, assistindo-se ao processo de *universitarização* da formação inicial de professores (Formosinho, 2009; Alexandre, 2013).

No Brasil, foi somente uma década seguinte que se tornou exclusivo às instituições de ensino superior o processo de formação inicial de professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 extinguiu a formação pedagógica no 2º grau (hoje, Ensino Médio), chamado como Curso Magistério, que habilitava para a atuação na alfabetização até ao ensino primário.

No caso lusitano, a formação inicial de professores seguiu as diretrizes do Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro – muito contestado por universidades e associações sócio profissionais de docentes de História e de Geografia, por ter obrigado a unificar a formação

inicial de docentes destas duas disciplinas e por se considerar que aligeira a respectiva formação (Claudino, 2012). Este regime jurídico foi substituído pelo definido no Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio e implantado a partir de 2015/16. Diferencia, tal como foi reivindicado, a formação inicial de professores de Geografia da formação inicial de professores de História. Uma vez mais, são esquecidas as referências à formação cidadã dos professores. Também o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância dos Professores do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 270/2009) prolonga esta ausência de referências à formação cidadã. Na Universidade de Lisboa, as Normas Regulamentares do Mestrado em Ensino de História e Geografia (Despacho nº 5384/2012, Diário da República, 2ª Série, nº 78, de 18 de abril) dão continuidade a esta omissão, mesmo se contrariada pela oferta de uma cadeira de opção, na área de Formação Educacional Geral, de Educação para a Cidadania.

A Declaração de Bolonha, de 1999, pretendendo promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos europeus, condiciona a legislação atual sobre formação inicial docente, desde logo os regimes jurídicos aprovados em 2007 e em 2014. Os princípios desta Declaração, que tiveram uma primeira tradução legislativa prática em 2005, como se referirá adiante, foram transportados para a legislação portuguesa pelo Decreto-Lei nº 74/2006 e concretizados na formação inicial de professores nos citados Decreto-Lei nº 43/2007 e Decreto-Lei nº 79/2014. Em Portugal, a formação inicial desenvolve-se em dois ciclos, o primeiro de licenciatura (três anos) e o segundo de Mestrado (com a duração de dois anos, para os professores do 3º ciclo do ensino básico e secundário, níveis onde se leciona a disciplina de Geografia).

O desafio de formar um professor com duas habilitações é grande. O currículo, a carga horária das disciplinas, as parcerias com as escolas, o trabalho do estágio e as relações com os professores orientadores têm que ser adaptadas aos novos propósitos do curso. Além disso, os professores formadores têm formações diversas, quanto linguagens e metodologias diversas. Por isso, a formação de professores corre o risco de ser mal sucedida, se não devidamente preparada. Perrenoud (1999a, p. 67 apud MARQUES, 2014, p. 56) sublinha, por seu lado, que “uma compartimentação disciplinar menos rígida, exige, paradoxalmente, uma formação disciplinar e epistemológica mais afinada dos professores.” E é neste ponto que envolvemos nossas reflexões sobre a formação inicial de professores em Portugal.

A questão é: será que os professores formadores conseguiram afinar suas práticas às novas necessidades do currículo e condições impostas pelo Processo de Bolonha? E como se redefiniram as parcerias com as escolas? Ainda antes da implementação do Processo de Bolonha, em *Emerging Models of Teacher Training: the case of Portugal*, Fernando Alexandre,

Manuela Ferreira e Branca Miranda (2004), docentes e investigadores da Universidade Aberta, sinalizaram o empobrecimento das relações entre as escolas e as universidades, entre os estagiários e os orientadores. Este empobrecimento reconhece-se também na legislação posterior, com uma formação afastada do contexto do trabalho. Fala-se muito nas competências profissionais; todavia, são desvalorizadas as experiências profissionais, mais ainda a importância da relação entre a instituição formadora e a escola (já que não se privilegia uma formação teórica dos saberes adquiridos por via experimental, mas sim, por aplicação de teoria).

A escola cooperante é um espaço de aplicação e a instituição formadora tem dificuldade em se assumir como espaço de reflexão da prática (de preparação de aplicações da teorização). A legislação atual (que privilegia as competências e, não, as experiências), somada aos enquadramentos das unidades curriculares (que são muitas e conteudistas) e, principalmente, o “estágio”, inseridos na Iniciação à Prática Profissional, não valoriza o enriquecimento da formação inicial de professores com a convivência experimental da escola, já que este não é o princípio da formação docente.

No Brasil, a maioria das instituições que formam os licenciados e pedagogos, sejam elas as universidades, institutos de ensino superior e faculdades particulares, são orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Formação de Professores da Educação Básica<sup>1</sup>, e pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério<sup>2</sup>, de 2009 e, mais especificamente, da ciência geográfica, pelas Diretrizes Nacionais para o Curso de Geografia<sup>3</sup>. Estas três leis continuam com muitos vínculos ao modelo da *racionalidade técnica*, dos anos de 1930, já que a formação na maioria das instituições continua fragmentada (3+1): concentra num ano as disciplinas pedagógicas, enquanto as disciplinas específicas ocupam os outros três, além do estágio supervisionado na educação básica que surge somente no final do curso. Na

<sup>1</sup> Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de janeiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 2 de março de 2016..

<sup>2</sup> Cf. BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 de janeiro de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 10 de março de 2016.

<sup>3</sup> Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 de abril de 2002b. Seção 1, p. 33. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>>. Acesso em: 10 de março de 2016; BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 10 de março de 2016.

realidade legal brasileira, existem inúmeras formas de se ter um diploma de professor do ensino fundamental II e médio (em Portugal, correspondem ao 3º ciclo e secundário); hoje existem as licenciaturas plenas presenciais e à distância. As licenciaturas plenas duram de 8 a 9 semestres e concentram as atividades de estágio na escola nos últimos semestres, devido à extensa carga horária das unidades curriculares específicas dos cursos e das ciências da educação.

Estas leis e avanços na formação docente brasileira advêm da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996<sup>4</sup>, que configura a grande lei pós-período militar e de redemocratização, onde o Brasil teve atores e parlamentares de variados partidos. Por último, predominou, então, o documento substitutivo do senador Darcy Ribeiro, influenciado hegemonicamente pelas políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e FMI. Para Fonseca (1998), a educação é tratada pelo Banco como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social. Além disso, ela é tida como uma medida importante para a contenção demográfica e para o aumento da produtividade das populações mais carentes. O Título VI é referente à formação docente e trata dos profissionais da educação.

É através desta lei que a organização da educação escolar se redefine como educação básica, englobando educação infantil, ensinos fundamental I e II, ensino médio e educação especial. Aumenta a duração da escolaridade de 0 aos 17 anos, tempo considerado necessário para as finalidades e objetivos para o exercício da cidadania, inserção produtiva no mundo do trabalho e desenvolvimento de projeto de vida pessoal e autônomo. Altmann (2002) afirma que as agências multilaterais, Banco Mundial, Unesco e FMI, confirmam primariamente suas influências em várias esferas de poder, desde o início dos anos de 1990. Uma destas esferas, segundo Azevedo & Lara (2011), foi através da ocupação dos principais quadros diretivos do Ministério da Educação nesta década, como o caso do próprio ministro Paulo Renato e de Guimar Nano de Melo no Conselho Nacional de Educação, que foram diretores e consultores de agências que compõem o Grupo Banco Mundial. Outro exemplo de esfera de influência, como afirma Sguissardi (2000, p. 11-12), está nos diagnósticos e nas orientações do BM em relação à educação superior que vem influenciando:

Reformas tópicas em curso no Brasil, que vão da legislação (LDB, decretos, portarias ministeriais, propostas de Emendas Constitucionais sobre autonomia, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional, etc.) ao financiamento (montantes

---

<sup>4</sup> Cf. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 de abril de 2016.



e percentuais do [Produto Interno Bruto] (PIB) aplicados em educação superior pelo Fundo Público, passando pela questão da natureza das IES.

Ou seja, intencionalmente, eles procuravam promover os princípios de um estado neoliberal como a reforma do Estado, minimizando seu papel e favorecendo as regras do mercado incluindo as atividades educacionais.

Com o avanço no acesso à escolarização dos últimos quinze anos, leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sofreram muitas alterações devido, principalmente, pela atenção governamental dada a área da educação e consequentemente, a formação inicial e continuada. Um dos resultados desse avanço se deu com a institucionalização do documento legal, que diferencia um curso de Geografia de uma instituição de um determinado Estado Brasileiro de outro, que é o Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>5</sup>. Este tem como diferencial a autonomia institucional na criação e manutenção do curso de Geografia pelos próprios centros de formação. Portanto, o único documento legal que possibilita uma atitude e conciliação de autonomia que responde, ou tenta responder às diversidades regionais é este elaborado por toda comunidade universitária específica do estado ou município (professores, gestores e alunos do curso). Todavia, tem que ser aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, com avaliações rigorosas e periódicas, que qualifica as disparidades e adequações necessárias deste documento para com as Diretrizes Nacionais citadas acima. É este tipo de avanço que sinaliza uma possível mudança de caráter técnico para o prático, já que um dos preceitos da racionalidade prática é o de possibilitar uma maior autonomia ao professor, que reflete suas ações, toma decisões e se torna mais envolvido e criativo.

As Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, juntamente com os Projetos Políticos Pedagógicos, são distintos em escalas: uma atende a demanda nacional e a outra a local; porém, conseguem comungar de afinidades à racionalidade prática, que tanto se deseja, pelo menos no plano teórico, conforme consta no Parecer nº 492/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE):

Dessa forma, os Departamentos ou Colegiados de Curso de Geografia, enquanto instâncias responsáveis pelo dinamismo e implementação das mudanças que se façam necessárias no currículo, não podem desconhecer novas possibilidades abertas pela LDB na perspectiva de flexibilização das estruturas curriculares, transformando conteúdos e técnicas em percursos possíveis para a formação do pesquisador e profissional em Geografia. Devem buscar, então, caminhos para superar a “cultura da cartilha” e para assumir a liberdade da crítica e da criação, como uma área do conhecimento que tem seu objeto específico, sem abrir mão do rigor científico e metodológico. Esses são pressupostos que norteiam a atual proposta das Diretrizes Curriculares para o curso de Geografia. (Brasil, 2001, p. 10).

---

<sup>5</sup> Documento previsto nas Diretrizes Curriculares do Curso de Geografia, segundo a Resolução CNE/CES nº 14, de 2002 e o Parecer CNE/CES nº 492, de 2001 (BRASIL, 2001, 2002).

A realidade brasileira, sendo tão discrepante e complexa, considera situações pontuais, já que as questões que envolvem a formação inicial são mais profundas. Para Freitas (1992, p. 10) “a formação do profissional da educação precisa ser pensada a partir de uma política mais ampla que inclui tanto as agências formadoras como as agências contratantes”. A CAPES, como novo regulador das licenciaturas, precisa estreitar suas relações com os professores acadêmicos e escolares, já que estes vivenciam a escola nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão. Além disso, grupos de investigação e fóruns específicos de professores têm muito que colaborar para avançar no debate sobre a formação inicial.

### **1.1 Histórico da formação inicial de professores: 1987 em Portugal e 1988 no Brasil**

No Brasil, o momento de redimensionamento das políticas voltadas para educação inicia-se com a abertura democrática e o fim do Período Militar Ditatorial (1964-1986). A Constituição Federal de 1988 constitui um marco deste processo e a primeira eleição direta da redemocratização do país ocorreu em 1989. É neste momento, também, que se assiste à entrada concreta de organismos multilaterais (UNESCO, BM, FMI e OCDE) nas reformas educacionais e futuros passos que a educação brasileira tomará.

As principais finalidades da participação destes organismos nas políticas nacionais dos países periféricos são i) responder à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970 e ii) fornecer uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, com conhecimento e técnica, às novas exigências produtivas e organizacionais da fase atual do sistema (Altmann, 2002). Inicialmente, o foco do Banco Mundial foi a Educação Básica. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) já concebe o objetivo de enxugar o papel do Estado, descentralizando a gestão educacional e, ao contrário, centralizando o processo avaliativo dos sistemas de ensino. A descentralização da gestão, em seus aspectos administrativos e financeiros, significou a responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento escolar, já que os novos parâmetros avaliativos definidos externamente exigiram maior racionalização nos gastos. Programas como Fundo de Amparo ao Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e Amigos da Escola, de parcerias entre público e privado, se tornaram um dos poucos eixos de captação de recursos para as escolas. E, juntamente a estes programas, com o processo de centralização do processo avaliativo, instrumentos com Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Cursos (ENC), criados, respectivamente, nos anos de 1990, 1998 e 1995, levaram a constituir o que Oliveira (2009) chama de *nova regulação*

*educativa*, assentada em três pilares: gestão local, financiamento per capita e avaliação sistêmica.

Mesmo com alguns avanços do ponto de vista da autonomia governamental que o Brasil ganhou, ainda se tem muita influência dos organismos multilaterais de manutenção do neoliberalismo (Altmann, 2002). O percentual do PIB para a educação ainda é diminuto, diante da real necessidade do setor, segundo Patu (2014); em valores percentuais, são 5,8% do PIB e o salário dos professores, mesmo com a lei do Piso Nacional de Rendimentos (CNE/CEB 9/2009) aprovada, é insuficiente para um professor se dedicar numa única unidade de ensino, bem como sua formação contínua é esvaziada. Além de tudo, a estrutura curricular e material das escolas ainda é fragilizada, devido às condições regionais de disparidades sociais e burocracia demasiada. E por fim, há questões particulares de governos corruptos e impunidade política, como afirma Hilsdorf (2003 apud Paulilo, 2004, p. 173):

Os circuitos da escolarização, da educação ou da aculturação, ainda que se institucionalizem por meio dos regulamentos e da legislação, somente se efetivam por meio do conjunto de práticas, de iniciativas e de manobras no qual confirmam a regularidade e a ordem das representações vigentes na realidade social de uma cultura.

Portanto, o pouco que avançamos muitas vezes nos coloca de frente às questões mais profundas, típicas de um país desigual e historicamente explorado.

Em Portugal, em 1987, as universidades são, novamente, amplamente responsabilizadas pela formação inicial de professores.

À época, a formação inicial de professores de Educação Física já possuía uma grande tradição no ensino pós-secundário e as Faculdades de Ciências tinham assumido, desde 1971, a formação inicial de professores. Em 1986, Portugal entrara na Comunidade Europeia e era grande a pressão para que a profissionalização dos docentes alcançasse valores semelhantes aos dos restantes países comunitários. O Ministério da Educação pressiona as faculdades para assumirem a profissionalização docente dos seus alunos, designadamente as Faculdades de Letras da Universidade do Porto, da Universidade de Coimbra e da Universidade de Lisboa, bem como a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas onde funcionavam os cursos de Geografia (Claudino, 2005).

Assim, são aprovados os diplomas regulamentares da nova formação inicial docente através das Portarias nº 844/87, nº 850/87, nº 852/87 e nº 853/87. Claudino (2011, p. 20) ressalta que:

Nos primeiros anos, funcionou um curso transitório de formação professores, após a conclusão da licenciatura, os futuros professores frequentavam, no primeiro ano, cadeiras de ciências da Educação e, também, de Didática e de Metodologia. No

segundo ano, o Estágio decorria numa escola e os alunos frequentavam semanalmente o Seminário na universidade.

A única instituição que manteve este modelo bietápico foi a Universidade Nova de Lisboa. Pintassilgo e Mogarro (2010, p. 49) acrescentam que:

Nas Faculdades de Letras e de Ciências Sociais e Humanas, a formação pedagógica passou a ser uma pós-graduação com a duração de um ano com quatro disciplinas: Didática da História, Métodos e técnicas da educação, Psicologia educacional e Introdução As ciências da educação, não andando muito longe das disciplinas da 3ª secção de 1930.

A reestruturação da formação inicial de professores aconteceu simultaneamente em várias instituições; porém, sua abordagem resultou em programas estruturais distintos. Na Universidade de Lisboa, na Faculdade de Letras, o Ramo Educacional foi substituído pelo curso de licenciatura em ensino de Geografia, com a duração de cinco anos (objetos de alterações no âmbito da portaria nº 428/89, de 12 de junho, segundo Alexandre (2013). E o mesmo autor ainda conclui que

[...]. com estas informações contidas nas portarias, a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, foi a única a propor formalmente uma licenciatura em ensino de Geografia, enquanto que na Universidade Nova de Lisboa o ensino de Geografia tomou forma de ramo educacional pós-licenciatura, [como antes se referiu]. (Alexandre, 2013, p. 69).

Formosinho (2009) ressalta que a experiência de Portugal e de muitos países europeus mostra que a *universitarização* da formação inicial dos professores tem como benefícios uma fundamentação teórica mais sólida da ação educativa, a valorização do estatuto da profissão docente, mais investigação em vários domínios das ciências da educação. Os portugueses passaram por inúmeras mudanças curriculares e políticas, desde a integração da disciplina de Geografia ao currículo do Ensino Médio no século XIX, mais exatamente em 1836, com a Reforma de Passos Manuel (Claudino, 2000). A institucionalização da Geografia no ensino universitário português ocorre apenas em 1901<sup>6</sup>, no Curso Superior de Letras, numa reforma que cria, simultaneamente, as primeiras cadeiras de caráter pedagógico.

Ressalte-se que é a partir de 1987, através das portarias de novembro impostas pelo governo, que os chamados *Ramos Educacionais* foram assumidos pelas Universidades. Nos primeiros anos, funcionava um curso de transição de formação de professores, após a conclusão da licenciatura, os alunos frequentavam cadeiras de Ciências da Educação e de Didática e Metodologia e, ainda, tinham o Estágio na escola e um seminário de Didática na universidade (inicialmente, tinham ainda outra unidade curricular, no 2º ano). Os alunos em formação recebiam um ordenado pelos trabalhos que desenvolviam nas escolas, o que ocorre até 2005 – ano em que o governo retirou este subsídio aos estagiários, alegando que eles não eram

---

<sup>6</sup> Cf. Decreto nº 5, de 24 de dezembro.

profissionais formados, mas sim alunos em formação. Cristiana Martinha (2011) apresenta um quadro com o modelo de formação pós 1987 que se manteve até a entrada em vigor do novo regime jurídico de formação inicial nas principais instituições de formação de professores de Geografia de Portugal, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL), Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL).

Na FLUL, era a formação de base disciplinar que encerra no terceiro ano seguindo as denominadas disciplinas pedagógicas e o estágio; na FLUP e FLUL, observava-se uma formação de base disciplinar até o 4º ano, coexistindo esta no 3º e 4º ano com formação de base pedagógica, seguindo do estágio no 5º ano; e, na FCSH-UNL, a formação tinha a duração de 6 anos, onde 4 são exclusivamente de formação científica de base disciplinar, a que se segue um ano de disciplinas pedagógicas e uma de Geografia e outro de estágio. A análise negativa deste modelo envolve diversas reflexões, como a apresentada por Claudino (2005) *a escolarização dos próprios alunos; a redução da atenção concedida às áreas não curriculares*.

Já os pontos positivos sinalizados pelo mesmo autor são:

A aproximação entre os docentes dos ensinos universitário, secundário e básico; uma formação mais gradativa e consciente dos futuros professores; a rica experiência proposta pela prática apoiada pelo desenvolvimento de experimentações conjuntas com colegas mais experientes e em seminários na faculdade. (Claudino, 2005, p. 76).

Com as mudanças em todos os campos da economia com a integração de Portugal à União Europeia, a educação não estaria fora das mudanças. Na sequência da Declaração de Bolonha, em Março de 2005 foi publicado o diploma que veio regulamentar os instrumentos para criação do Espaço Europeu para o Ensino Superior (Decreto-Lei 42/2005)<sup>7</sup>, designadamente, um novo sistema de créditos (European Credit Transfer System - ECTS) para os ciclos de estudo, mecanismos de mobilidade, o suplemento ao diploma, entre outros. Em Agosto, foi alterada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 49/2005), de modo a contemplar as bases para implantação do Processo de Bolonha no Ensino Superior, logo depois das orientações da reunião Ministerial de Berger.

<sup>7</sup> Cf. Portugal. Decreto-Lei nº 42, de 2005. Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior. *Diário da República*, n. 37, série I-A, p. 1494, 22 fevereiro de 2005a. Disponível em: <<http://www.ucp.pt/site/resources/documents/Reitoria/DL%20n%C2%BA%2042%20de%202005,%2022%20fevereiro.pdf>>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

A partir do Decreto-Lei nº 74/2006<sup>8</sup>, de 24 de março, os cursos de licenciaturas são dedicados à formação científica específica e o mestrado concentra as unidades curriculares voltadas à docência. Porém, a formação engloba a habilitação tanto em História como em Geografia, como se referiu. Para se ser professor de qualquer uma destas áreas, do 7º ao 12º ano (12/13 a 17/18 anos), tornou-se suficiente uma preparação de apenas 50 ECTS, menos de um ano escolar (60 créditos).

Este Tratado de Bolonha, definiu um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeu, no sentido de construir, até ao final da presente década, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado. Segundo a Direção-Geral do Ensino Superior do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (DGES<sup>9</sup>), o principal efeito do Tratado é de possibilitar a qualquer estudante de qualquer estabelecimento de ensino superior, iniciar a sua formação académica, continuar os seus estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-membro, respeitando as especificidades nacionais. Os objetivos gerais deste Tratado orientam pela qualidade, através do aumento da competitividade e pela mobilidade e empregabilidade entre os formandos, formadores e investigadores. Além disso, os objetivos específicos vão desde a adoção de um sistema de ensino facilmente legível e comparável, garantia de qualidade a incremento da dimensão europeia do ensino superior.

## **1.2 Políticas atuais e leis de formação de professores em Portugal e no Brasil**

Portugal tem como instrumento legal de orientação de diretrizes de formação dos professores a já citada Lei de Bases do Sistema Educativo.

Passadas quase duas décadas, muitas retificações foram publicadas sobre esta lei. A Lei nº 49/2005, altera os artigos 11º, 12º, 13º, 31º e 59º. O artigo 11º reflete nos objetivos do ensino superior; o 12º reflete sobre o acesso ao ensino superior nas condições a definir pelo Governo; o 13º trata da organização da formação, reconhecimento e mobilidade, referindo-se o sistema europeu de créditos, em vigor. A partir do Capítulo IV, são apresentados os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores. Segundo o artigo 34º, o Governo tem a responsabilidade de definição dos perfis de competências e de formação e dos requisitos no que

---

<sup>8</sup> Cf. Portugal. Decreto-Lei nº 74, de 24 março de 2006. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. *Diário da República*, n. 60, série I-A, p. 2242, 24 mar. 2006. Disponível em: <[https://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL\\_74\\_2006.pdf](https://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL_74_2006.pdf)>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

<sup>9</sup> <http://www.dges.gov.pt/pt>. Consultado em 12 de setembro de 2016.

se refere a recursos humanos e materiais que as instituições devem ter para ministrarem os cursos de formação de professores que mostra a centralidade da gestão também no governo (Portugal, 2005a).

O Decreto-Lei 74/2006 tem uma participação central na política educacional portuguesa, pois define novos paradigmas metodológicos do ensino superior lusitano, mudando a ótica do ensino por transmissão de conhecimentos para o desenvolvimento de competências. Sobre o desenvolvimento das competências na formação dos professores, Alexandre (2013, p. 89) cita que:

a tentativa de impor aos professores um esquema formatado de competências nas quais se define, ao mesmo tempo, o modo como os sujeitos constroem o conhecimento e aquilo que estes devem conhecer, constitui um bom exemplo de um processo de formação que não lhes permite desenvolver a capacidade de questionar, de argumentar e de duvidar, uma condição necessária para atingir o nível de apreensão e de compreensão da complexidade, que os professores necessitam para dar resposta aos problemas que emergem no dia a dia das escolas, ou na sociedade em geral.

A partir desta concepção, o paradigma das competências acaba por ficar associado aos parâmetros norteadores da racionalidade técnica, originando uma formação sem alinhamento com a realidade da prática escolar; ou seja, é pensado um modelo de professor com conhecimentos compartimentados que não conseguirá lidar com as complexidades holísticas da sala de aula.

Após o Decreto-Lei de 2006, é aprovado um novo regime jurídico de habilitação profissional para docência. No Decreto Lei 43/2007, o governo traz uma reconfiguração dos percursos de formação dos professores de todos os níveis, aos olhos da aplicação do Processo de Bolonha. A principal mudança está no estatuto acadêmico do novo professor habilitado, que passa a ter de adquirir o grau de mestre; e que, no caso da habilitação em ensino de História e Geografia, quantifica para duas docências. É interessante colocar que o tempo destinado ao desenvolvimento das competências científicas de cada área é o mesmo do currículo anterior; todavia, o tempo para sua formação diminuiu, justificando o questionamento da qualidade da formação.

No Brasil, as políticas atuais oscilam temporalmente entre o século passado e o que vivemos, pois as leis e diretrizes passeiam nos dois séculos. O grande exemplo é a LDBEN, de 1996, documento orientador de todas as diretrizes de formação dos professores e, conseqüentemente, das próprias Diretrizes Nacionais de 2002 e da Política Nacional de 2009. No caso da formação específica de Licenciatura em Geografia, as Diretrizes Nacionais são de 2001.

A LDBEN cita as incumbências dos professores no artigo 13, mas não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traça um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada. Segundo parecer de Silke Weber (2003), presidente da comissão bicameral que analisou as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, Licenciatura de graduação plena, as inovações que a LDBEN introduz nesse Artigo 13 constituem indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores. Além deste artigo, a LDBEN dedica um capítulo específico, o artigo 61 à formação dos profissionais da educação, com destaque para os professores. Este capítulo inicia com os fundamentos da formação: *a) A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços; b) Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.* (Brasil, 2002d, p. 13). Do ponto de vista legal, os artigos 22, 27, 29, 32, 35 e 36 determinam as finalidades gerais da educação básica e os objetivos de cada nível escolar, infantil, fundamental e médio; portanto, todo e qualquer objetivo e conteúdo de qualquer área de formação de professores tem estes artigos como referência e normas nacionais instituídas pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação<sup>10</sup>.

À luz do perfil e competência do professor na sua formação inicial, o documento de maior densidade é o das Diretrizes Nacionais de 2002. As Diretrizes aqui citadas apresentam inúmeros princípios orientadores e finalidades de uma reforma curricular nos cursos de formação de professores. Entre eles, é fundamental validar o princípio 1.1<sup>11</sup>, que preza pela concepção de competência como primordial na orientação do curso de formação.

Nesta perspectiva, a construção de competências deve ser objeto da formação, essencialmente, no que tange a seleção dos conteúdos, a organização institucional e a abordagem metodológica. Para tanto, isso requer que toda sistematização teórica seja articulada com o fazer e que todo fazer seja articulado com a reflexão. Isto envolve todo o preceito da racionalidade prática que tanto se necessita. No princípio 1.3, *a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor.* (Brasil, 2002d, p. 34). Este princípio é importante, porque o documento chama a atenção para a investigação se tornar uma atividade cotidiana desde a concepção de aprendizagem, tratamento dos conteúdos até os processos avaliativos.

Entre as finalidades deste documento estão: a) fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; b) fortalecer e aprimorar a capacidade

---

<sup>10</sup> Pareceres nº 04/98, 15/98 e 22/98 e Resoluções nº 02/98, 03/98 e 01/99, da Câmara de Educação Básica (CEB), homologados pelo Sr. Ministro da Educação.

<sup>11</sup> Princípio 1.1 do voto da relatora. p. 29 da Resolução CNE/CP nº1 de 18.01.2002 (Brasil, 2002d).



acadêmica e profissional dos docentes formadores; c) atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; d) dar relevo à docência como base de formação, relacionando teoria e prática; e) promover a atualização dos recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação.

No caso da normatização da carreira e investimentos em educação escolar, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº03/97, se restringe a esfera federal, pois, nas esferas municipais e estaduais, os planos de cargos e carreiras não se materializam. Um documento “Retrato da Escola”, elaborado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, apresenta inúmeras áreas de investimentos que devem ser massivos como: políticas de profissionalização, formação continuada de professores, de qualidade elevada para a educação básica, de condições de infraestrutura que ofereçam suporte para a produção de conhecimento e a formação científica adequadas às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho.

A escassez de professores para a educação básica é um problema estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pelas retiradas das responsabilidades do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores. Freitas (2007, p. 120) confirma isto:

Evidencia-se, portanto, um divórcio entre as necessidades atuais da escola e de profissionalização da juventude e um sistema educacional que não oferece as possibilidades que habilite os jovens, de forma plena, para fazer frente à vida do trabalho concreto na escola pública.

Atualmente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação é a reguladora da formação de profissionais da educação, responsável pela formação inicial e continuada de professores. Ela articula e autoriza a criação e avaliação dos cursos de formação docente seja presencial ou à distância. Sua finalidade<sup>12</sup> induz e fomenta, inclusive, em regime de colaboração dos Estados, Municípios e Distrito Federal e, exclusivamente mediante convênios, com instituições de ensino superior, públicas ou privadas, a formação inicial e continuada, respeitada à liberdade acadêmica das instituições conveniadas. Todavia, apesar da vasta produção de conhecimentos através de teses e de grupos de pesquisa, principalmente em universidades públicas, na área da formação docente, muito pouco ou quase nada é considerado, aproveitado ou consultado pela Capes nas definições da política nacional. Existe, ainda, uma distância considerável entre a participação dos sujeitos da

---

<sup>12</sup> Cf. Lei nº 11.502/07, art. 2º (Brasil, 2007 b).

educação na formulação e debate sobre política educacional, currículo e competência docente e os órgãos públicos responsáveis pela execução destas políticas.

Mesmo tendo tido nos últimos oito anos um avanço no que diz respeito ao acesso ao ensino superior, com programas institucionais como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)<sup>13</sup>, direcionado à formação continuada; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>14</sup> e Prodocência<sup>15</sup> para formação inicial e financiamentos alargados aos alunos das instituições privadas, a qualidade, a autonomia e valorização docente ainda estão muito aquém da sua real necessidade.

As políticas neoliberais continuam efetuando impactos fortes nas políticas educacionais brasileiras. A nova configuração que se desenha para a formação de professores articula a Capes à expansão da Universidade Aberta ao Programa de Apoio de Reestruturação e Expansão das universidades Federais e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>16</sup>. Freitas (2007, p. 1207) afirma, a este propósito, que:

As soluções dos problemas relativos à formação dos professores não estão vinculadas a questões técnicas, nem sequer a grandes proposições teóricas. Elas se articulam com a possível e devida apropriação, pelo Estado, dos resultados dos estudos dos pesquisadores que tem orientado os educadores, seus movimentos e entidades no debate sobre os princípios e os fundamentos da formação.

Neste sentido, todos os grandes problemas dos professores e gestores escolares continuam fortes nas escolas, e no outro lado da moeda, das universidades, a formação inicial contínua com dilemas internos que vão desde o enquadramento curricular da relação entre as áreas científicas com as pedagógicas aos desgastes dos estágios supervisionados. As políticas educacionais colocadas nos últimos anos priorizaram o acesso ao ensino superior e, não, a qualidade dos já existentes; foi priorizada a facilidade às faculdades em constituir cursos de formação de professores. Portanto, avanços no sentido da qualidade são urgentes no ensino superior brasileiro.

---

<sup>13</sup> Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES).

<sup>14</sup> Publicado em 03 de setembro de 2008.

<sup>15</sup> Programa de Consolidação das Licenciaturas, publicado em 16 de setembro de 2008.

<sup>16</sup> Cf. Brasil. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em 10 de maio de 2016.

### 1.3 Projetos políticos do Curso de Geografia

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), no artigo 15, concedeu à escola progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Nas universidades não foi diferente. No artigo 12, inciso I, que vem sendo chamado o “artigo da escola”, a Lei dá aos estabelecimentos de ensino a incumbência de *elaborar e executar sua proposta pedagógica* (Brasil, 1996). Também o inciso VII define que é:

Incumbência da escola informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. No artigo 13, chamado o ‘artigo dos professores’, aparecem como incumbências desse segmento, entre outras, as de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (Inciso I) e elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (Inciso II). (BRASIL, 1996, não paginado).

Esta Lei entra para a história brasileira por ser a primeira a detalhar aspectos pedagógicos de gestão escolar, o que dá margem para alguma autonomia aos profissionais da escola. O projeto político de uma instituição tende a ser autônomo na sua condição de unicidade, já que apresenta caracteres geográficos, históricos, sociológicos, antropológicos e econômicos diferentes. Uma instituição de formação inicial de professores, seja na modalidade licenciatura ou de pedagogia, tem um grupo de instrumentos de gestão conectos às diretrizes nacionais, como carga-horária e unidades curriculares pré definidas. Todavia, envolve outra gama de atributos, da qual prevalece a singularidade do grupo de professores e alunos na efetivação deste projeto político.

Neste sentido, o projeto orienta a prática de produzir uma realidade. Para isso, é preciso primeiro conhecer essa realidade. Em seguida, reflete-se sobre ela, para depois planejar as ações para a construção da realidade desejada. É fundamental que, nessas ações estejam as metodologias mais adequadas para atender às necessidades sociais e individuais dos alunos. Nesta perspectiva, Vasconcellos (2002, p. 69) traça algumas finalidades do projeto político de uma escola:

- a) Estabelecer diretrizes básicas de organização e funcionamento da escola ou do curso, integradas às normas comuns do sistema nacional e do sistema ou rede ao qual ela pertence;
- b) Reconhecer e expressar a identidade da escola de acordo com sua realidade, características próprias e necessidades locais;
- c) Definir coletivamente objetivos e metas comuns à escola como um todo; Possibilitar ao coletivo escolar a tomada de consciência dos principais problemas da escola e das possibilidades de solução, definindo as responsabilidades coletivas e pessoais;
- d) Estimular o sentido de responsabilidade e de comprometimento da escola na direção do seu próprio crescimento;
- e) Definir o conteúdo do trabalho escolar, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para ensino do curso, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os

- princípios orientadores da Secretaria de Educação nas instâncias estadual e municipal, a realidade da escola e as características do cidadão que se quer formar;
- f) Dar unidade ao processo de ensino, integrando as ações desenvolvidas seja na sala de aula ou na escola como um todo, seja em suas relações com a comunidade.
  - g) Estabelecer princípios orientadores do trabalho do coletivo da escola.
  - h) Criar parâmetros de acompanhamento e de avaliação do trabalho escolar.
  - i) Definir, de forma racional, os recursos necessários ao desenvolvimento da proposta.

Vasconcellos (2002) apresenta também uma proposta de estruturação do projeto político com três etapas, marco referencial, diagnóstico e programação. Todavia, outros autores como Libâneo (2004, p. 164-165) sugerem um roteiro de projeto pedagógico curricular que contempla nove grandes itens:

1. Contextualização e caracterização da escola;
2. Concepção de educação e de práticas escolares;
3. Diagnóstico da situação atual;
4. Objetivos gerais;
5. Estrutura de organização e gestão;
6. Proposta curricular;
7. Proposta de formação continuada de professores;
8. Proposta de trabalho com pais, comunidade e outras escolas de uma mesma área geográfica;
- e 9. Formas de avaliação do projeto.

Nos Projetos Políticos dos cursos de Geografia do Brasil, a legislação que os prevê são as Diretrizes Nacionais para curso de Geografia, que no artigo 2º diz que,

O Projeto político do curso de Geografia de cada Instituição formadora deverá explicitar: a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado, licenciatura e profissionalizante; b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) a estrutura do curso; d) os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos; e) os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas; f) o formato dos estágios; g) as características das atividades complementares; h) as formas de avaliação. (BRASIL, 2002b, p. 1).

Portanto, na instituição tem-se plena liberdade por meio deste tipo de instrumento de se exercer a autonomia geográfica e cultural para desenvolver os cursos de formação do geógrafo brasileiro. O que se verifica nestes modelos de organização é que a realidade vivenciada pelos sujeitos pode estar presente em todas as etapas de formulação de um projeto político. Os sujeitos do projeto são os professores, alunos e gestores e eles compõem o perfil, caráter e a integridade da prática escolar.

Ao Conselho Federal de Educação compete prever a carga horária dos cursos de Licenciaturas, que são iguais para todas as áreas de licenciaturas plenas, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Fica, assim, instituída a carga horária de 2800 (duas mil e oitocentas) horas, distribuídas em: 400 (quatrocentas) horas de prática, como componente curricular, vivenciado ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. E se os alunos exercerem atividade docente regular na educação básica, poderá ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas (Brasil, 2002c).

Os cursos portugueses não apresentam projetos políticos de cursos como no Brasil, mas, sim, normas regulamentares dos cursos de formação inicial de professores, da qual, os componentes de formação dos Mestrados em Ensino eram, em 2007: a) Formação educacional geral; b) Didáticas específicas; c) Iniciação à prática profissional; d) Formação cultural, social e ética; e) Formação em metodologias de investigação educacional; e f) Formação na área de docência. Segundo o artigo 14º do Decreto-Lei 43/2007, o ciclo de formação cultural, social e ética era o único que surgiam referências à cidadania em sua redação. Os seus objetivos eram:

a) A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo; b) O alargamento a áreas do saber e cultura diferentes das do seu domínio de habilitação para a docência; c) A preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente. (Diário da República, 1ª série, nº 38, 22 de fevereiro, p.1324). (Portugal, 2007, p. 1324).

Já no Decreto-Lei 79/2014, que substitui o Decreto-Lei de 2007, a concepção objetiva é redefinida, destacando-se que:

Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada. (Portugal, 2014, p. 2819).

Portanto se retira a reflexão sobre as dimensões ética, cívica da atividade docente, que se apresentou em 2007, para além de se atualizarem as designações das componentes de formação (nº 1 do Artigo 7º): Área de docência, Área educacional geral, Didáticas específicas, Área cultural, social e ética e Iniciação à prática profissional (que se mantém).

A partir do ano letivo 2011 e 2012, entraram em vigor na Universidade de Lisboa as *Normas regulamentares do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*<sup>17</sup>. Nestas normas estão contidos os regulamentos com as regras de admissão, funcionamento, estrutura curricular e plano de estudos, além das regras sobre relatório final, regime de procedência e avaliação de conhecimentos, prazos e composição de júri de avaliação de relatórios, prazos de inscrição e elementos obrigatórios dos diplomas.

Este documento é muito importante, pois configura a autonomia da instituição em administrar seu curso de formação inicial de professores de História e Geografia, da mesma forma que os Projetos Políticos dos Cursos no Brasil se fazem autônomos. Ressalta-se que cada instituição, seja ela pública ou privada, tem seu projeto político diferenciado em função das características específicas de cada instituição, só que, em Portugal, o projeto político do curso como se conhece legalmente e institucionalizado no Brasil, não existe. Porém, são configurados

<sup>17</sup> Cf. Portugal. Universidade de Lisboa. Reitoria. Despacho nº 5384, de 19 de abril de 2012. *Diário da República*, n. 78, série I-A, p. 14195, 19 abr. 2012. Disponível em: < <http://www.igot.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2015/09/normas-regulamentares-mestrado-ensino-historia-Geografia.pdf>>. Acesso em: 10 de maio 2016.

outros tipos de documentos que instituem as mesmas características dos Projeto político de Curso (PPC) e no Brasil. Os documentos nacionais servem como norteadores da construção e legitimação dos cursos e de suas necessidades; por isto, as composições das unidades curriculares são próximas e em muitas universidades até apresentam o mesmo nome e carga horária, ou número de créditos semelhantes.

#### **1.4 Unidades acadêmicas específicas de formação inicial de professores de Geografia**

Pela lógica das Diretrizes Nacionais (Parecer CES 492/2001), os conteúdos básicos e complementares da Geografia organizam-se em torno de:

Núcleo específico – conteúdos referentes ao conhecimento geográfico; núcleo complementar – conteúdos considerados necessários à aquisição de conhecimento geográfico e que podem ser oriundos de outras áreas de conhecimento, mas não excluem os de natureza específica da Geografia; núcleo de opções livres – composto de conteúdos a serem escolhidos pelo próprio aluno. No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. (Brasil, 2001, p. 11-12).

As unidades acadêmicas específicas da formação inicial de professores são as que envolvem os conteúdos curriculares voltados para a profissionalização da docência na Educação Básica. No caso da ciência geográfica, são as didáticas específicas, os estágios supervisionados ou iniciação à prática e as unidades das ciências da educação, como por exemplo, psicologia da educação e política educacional. Todavia, cada curso de licenciatura no Brasil, por exemplo, segue as diretrizes da resolução citada no subcapítulo anterior. Ou seja, elas se diluem ao longo das 1800 horas (mil e oitocentas horas) de disciplinas ou unidades curriculares de natureza científico-culturais e mais 400 horas (quatrocentas horas) do estágio supervisionado. Cada instituição de ensino orienta suas disciplinas de acordo com seus Projetos Políticos dos cursos, que como foi citado anteriormente já que é o documento de autonomia construído pelo colegiado do curso.

Tomando como exemplo os projetos políticos dos cursos de formação de professores de Geografia que foram analisados e as normas regulamentares dos mestrados em ensino de Portugal, temos as Ufma, Uema, UERN, UL e UNL. As suas unidades curriculares variam tanto de carga horária como de nomes de disciplinas.

No caso das universidades brasileiras, as disciplinas que são comuns a todos os currículos de licenciatura em Geografia são: Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (também adotado a nome de Política Educacional Brasileira em algumas instituições) e Didática Geral; geralmente ligadas aos Centros de

Ciências da Educação ou Faculdades de Educação, e as disciplinas do departamento de Geografia: Geografia e Ensino ou Ensino de Geografia e os Estágios Supervisionados.

Em Portugal, mesmo tendo uma organização e estrutura diferente, o Mestrado em Ensino de História e Geografia da Universidade de Lisboa não era muito diferente. As unidades curriculares ofertadas pelo Instituto de Educação eram: História e Políticas Educativas; Educação, Currículo e Multiculturalismo; Processo Educativo: desenvolvimento e aprendizagem; Educação e Sociedade; Currículo e Avaliação; A Escola como Organização Educativa.

As disciplinas ofertadas pelo Departamento de História da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa eram: Didática da História, Metodologia do Ensino da História; as unidades oferecidas pelo antigo Departamento de Geografia, atual Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, eram Didática de Geografia, Metodologia do Ensino de Geografia. De forma conjunta (História e Geografia), eram oferecidas as unidades curriculares de Didática das Ciências Sociais e de Iniciação à Prática Profissional - que corresponde ao Estágio Supervisionado no Brasil. Está, presentemente, em funcionamento o Mestrado em Ensino da Geografia. Hoje, com o novo Decreto-Lei 79/2014, mantiveram-se as unidades curriculares de Formação Educacional Geral, com as questões centrais em Ciências da Educação, Didática de Geografia, refletindo sobre as questões do valor formativo da disciplina e a Iniciação à Prática Profissional, que consiste no estágio em escolas de Educação.

Na Universidade Nova de Lisboa, as unidades curriculares de formação do professor de Geografia eram divididas em Obrigatórias e Condicionadas: sendo as obrigatórias do campo geral da Didática da Geografia e das Ciências da Educação: Didática da Geografia I, Didática da Geografia II, Tecnologias no Ensino da Geografia, Psicologia Educacional, sendo 10 créditos a cada uma, Educação, Currículo e Multiculturalismo e Sistemas Educativos e Culturas Escolares, com 5 créditos cada unidade. E no 3º e 4º semestres, os alunos realizavam a Iniciação à Prática Profissional, a que eram atribuídos 50 créditos (45 ECTS correspondem à Prática de Ensino Supervisionada (PES) e os restantes ao Seminário de Orientação. E as unidades curriculares condicionadas são da formação específicas, onde os alunos optam por no mínimo 20 créditos. Estas unidades curriculares estão assim dispostas após instituída a separação do Ensino de História, previsto no Decreto-Lei 79/2014.

No capítulo seguinte, a discussão será direcionada à cidadania, sua formação e educação, bem como seu papel na formação inicial e curricular da educação básica brasileira e ensino básico e secundário português, finalizando com a reflexão acerca da cidadania territorial, que se toma como objeto deste doutoramento em ensino de Geografia.

## CAPÍTULO 2

### 2 A CIDADANIA E A EDUCAÇÃO

#### 2.1 Cidadania em Portugal e no Brasil

À luz do significado conceitual, a cidadania tem origem etimológica no latim *civitas*, significando cidade. Designa um estatuto de pertença de um indivíduo a uma comunidade politicamente articulada e que lhe atribui um conjunto de direitos e obrigações (Paraná, 2015).

Cidadania, portanto, engloba mais que direitos humanos, porque além de incluir os direitos que a todos são atribuídos, em virtude de sua condição humana, abrange, ainda, os direitos políticos. Correto, por conseguinte, falar-se numa dimensão política, numa dimensão civil e numa dimensão social da cidadania. (Barreto, 1993, p. 124).

A discussão que fomenta o debate sobre a cidadania é incessante, pois existe ainda muita discrepância de pensamentos e concepções acerca da representação da cidadania. Seja no espaço escolar, seja no dia a dia da sociedade, em si, diversas abordagens reinam como absolutas nas declarações de senso comum e de representatividade.

Independente do país, da religião, da cultura que se tem, em todos os espaços sociais, uma concepção do que seja a cidadania e sua representatividade se estabelece dinamicamente. Esta manifestação se transforma com a própria história dos territórios, como afirma Dagnino (1994, p. 107)

[...] não há uma essência única e imanente ao conceito de cidadania, seu conteúdo e seu significado não são universais, não estão definidos e delimitados previamente, mas respondem à dinâmica dos conflitos reais, tais como vividos pela sociedade num determinado momento histórico.

Acerca disto, ainda se buscam, nas escrituras remotas, interpretações mais esclarecedoras para a compreensão dos conceitos norteadores sobre a cidadania. São eles: política e democracia (Simões, 2015).

Na perspectiva grega clássica, por exemplo, a cidadania implicava uma consciência de pertencimento a uma comunidade e de responsabilidade compartilhada. Designava quem poderia ser considerado cidadão; sendo que mulheres, negros e estrangeiros não se incluíam como cidadãos na estrutura social grega da antiguidade (Simões, 2015). Percebe-se uma grande contradição, pois, ao mesmo tempo em que o cidadão grego era participativo nas políticas da cidade, excluía-se distintas pessoas de acordo com seu gênero e origem. Esta herança aconteceu devido ao contexto que se vivia no mundo grego com suas transformações políticas, sociais e culturais no início do séc. VI a.C. A filosofia toma o espaço do pensamento mítico, a



polis (cidade-estado) transforma o mundo rural aristocrático em espaço urbano e, assim, o pensamento acerca dos conceitos de democracia e cidadania se desenvolve (Machado, 1997).

Já no império romano, a cidadania era vista como um estatuto jurídico-político conferido a um dado indivíduo, independentemente da sua origem ou condição social anterior. Este estatuto (*status civitas*), uma vez adquirido, atribuía-lhe um conjunto de direitos e deveres face à lei do Império.

Em grande medida, a história da cidadania, ou a história do avanço dela, se confunde com a história do voto direto (Machado, 1997). No Brasil, a primeira eleição para presidente com voto direto no Brasil foi em 1894. Porém, somente eram eleitores os homens maiores de 21 anos, alfabetizados, não religiosos e militares sem patentes (Simões, 2015).

Apenas 95 anos depois, o voto se torna universal para todos e obrigatório aos cidadãos de 18 aos 65 anos. No caso dos processos eleitorais com voto direto no Brasil, o avanço considerável foi somente em 1989, com inclusão de todos brasileiros independente de renda, gênero, clero, raça e classe, num país que iniciava um processo de redemocratização. Todavia, semelhanças ainda são comuns a todos os processos eleitorais com voto direto da República Velha aos dias de hoje.

Enquanto em outros países a República era associada a eleição, partidos, interesse público e imparcialidade da lei, aqui era identificada com fraude, corrupção, interesse particular e ausência do povo. A República fora implantada para acabar com os vícios do Império, mas, pelo menos nas primeiras décadas, fracassou [Diz a historiadora Dulce Pandolfi, da Fundação Getúlio Vargas]. (Machado, 1997, p. 47).

Em Portugal, o sufrágio universal para os adultos masculinos e femininos só seria adotado em 1974, com a Revolução dos Cravos e as mudanças estruturais em todos os âmbitos da sociedade. Antes, quando da instauração do liberalismo, a primeira Constituição do Reino Português, de 1822, proclamou todos os portugueses de cidadãos. Ela apressava bem à vontade liberal de romper com os privilégios e liberdades diferenciados que o rei garantia Ramos (2004). O papel do estado liberal foi fundamental na constituição da cidadania portuguesa.

Em 1879, segundo Ramos (2004), o voto universal foi estendido aos homens adultos, chefes de família e não somente os que tinham rendimento e instruções. Portugal, nesta época, se destacava entre os europeus com um dos maiores corpos eleitorais, compreendendo 72% dos homens adultos (Almeida, 1991). Este critério dos chefes durou pouco tempo, devido principalmente compras de voto e caciquismo. Em 1895, foi abolido o voto do homem chefe de família, caindo para 50% o número de eleitores.

Ramos (2004, p. 560) diz que o:

Projeto cívico liberal desenvolveu-se num programa de aculturação e homogeneização das populações, mais do que a garantia de direitos. Visou a produção

de uma identidade coletiva à volta do culto a pátria e de um modo de vida assente na instrução laica, no acesso à propriedade ou na assistência do Estado.

Ou seja, pretendia-se a identificação com o regime, com a pátria erigida a ícone coletiva, sem se pretender uma efetiva cidadania – que implica o exercício dos direitos.

Em 1913, já na Constituição de Portugal republicano, os analfabetos seriam privados dos direitos de voto, reduzindo o eleitorado a 24% dos homens adultos – as elites republicanas receiam, redobradamente, o país rural conservador.

A compreensão é de que, mesmo usando do discurso de um projeto de organização da população em grupos corporativos em função de interesses concretos, o sistema continuou a apelar pela devoção do indivíduo de qualquer interesse particular pelo bem comum que caracterizava o cidadão na tradição liberal. Caetano (1971 apud Ramos, 2004) percebeu isto, ao caracterizar o Estado Novo como um compromisso entre socialistas e soluções liberais.

A Revolução de 25 de Abril de 1974 colocou em debate a cidadania e a educação para cidadania. Afirma-se, de forma veemente, que os cidadãos necessitam de competências mínimas ao nível de leitura, da escrita e do cálculo para poderem intervir conscientemente na vida democrática (Mogarro, & Pintassilgo, 2009).

No período revolucionário, uma das principais utopias era a diluição do “hiato entre Serviço Cívico Estudantil e Educação Cívica e Politécnica, ou seja, a extinção entre as classes de trabalhadores manuais e dos burgueses intelectuais”, segundo Mogarro & Pintassilgo (2009).

Em 1975, foi criado o então Serviço Cívico Estudantil, cujos objetivos eram o desenvolvimento de atividades sociais, culturais e prestação de serviços às comunidades pelos estudantes que queriam cursar a Universidade; o Serviço Cívico durou somente até 1977 quando, com Sottomayor Cardia no I Governo Constitucional, se avançou na “normalização” do sistema de ensino. A partir de 1977/78, os alunos ingressavam na universidade de acordo com os resultados académicos, afastando-se as práticas revolucionárias.

Outra característica relevante deste período foi o papel mobilizador, que associações, sindicatos, comissões de moradores apresentaram. Estas entidades desenvolveram atividades de alfabetização, envaidecendo o associativismo em prol da cidadania, como afirmam Mogarro & Pintassilgo (2009).

As décadas seguintes, após o dia 25 de Abril, a educação para cidadania foi assumida por diversos componentes curriculares, como a educação cívica, a formação pessoal e social. Isto se afirma no Decreto-Lei nº6/2001, na reorganização curricular do sistema educativo em que se criam as áreas de formação cívica e área de Projeto. Mesmo assim, estudos sobre o desenvolvimento cívico que comparam Portugal a outros países sugerindo que o

conhecimento sobre democracia e competências da cidadania estão aquém do que seria desejável numa sociedade democrática (Azevedo, & Menezes, 2008; Menezes et al., 2005).

A União Europeia, então Comunidade Econômica Europeia, nas décadas de 1960 e 1970, por questões estratégicas, não ultrapassou os limites de intervenção nas políticas públicas educacionais dos Estados-membros. Restringiu-se a recomendações, pareceres, diretivas e resoluções, ou mesmo, promovendo programas de cooperação entre os estados. Ainda segundo este autor, embora a “União Europeia tenha recursos jurídicos e políticos para elevar o estatuto da educação, integrando-a coerentemente no projeto comunitário, ainda não teve vontade política suficiente para fazê-lo” (Reimão, 2010, p. 66). Isto se confirma na secundarização da educação perante o projeto da “Comunidade Econômica Europeia”, onde só se falava em “cidadania econômica”, cujos direitos se restringia à livre circulação (artigo 3f do Tratado de Roma) e da não discriminação (artigo 7º do mesmo tratado)<sup>18</sup>.

Reimão (2010) sinaliza o ano de 1976 como o marco inicial do bloco econômico reconhecer a necessidade de lançar a Educação como domínio da construção cultural da nova Europa. Foi a primeira vez que se instituiu um espaço de reflexão e de debate, onde foram discutidos temas como mobilidade estudantil, bilinguismo, a equivalência de diplomas e o ensino superior. Este debate culminou em uma resolução do Conselho de Ministros e Ministros da Educação que aprovou a definição de um *Programa de Ação em Matéria de Educação*.

Em 1987, os primeiros Programas de Ação Comunitária foram criados. O Programa Cooperativo de Meteorologia Operacional, Educação e Formação (Comet) [programa de cooperação entre universidades e empresas em matéria de formação tecnológica]; o Programa de Acção da Região Europeia para a Mobilidade de Estudantes Universitários (ERASMUS) [mobilidade estudantil], que ainda hoje perdura; o Programa de Acção Comunitário para a Formação Profissional e Preparação dos Jovens para a Vida Adulta (PETRA); o JUVENTUDE PARA A EUROPA [intercâmbio de jovens] e o LINGUA [promoção de conhecimento de línguas estrangeiras] na EU (Reimão, 2010).

Em 1988, dois anos depois do ingresso de Portugal e Espanha na Comunidade Europeia, o Conselho Europeu e os Ministros da Educação aprovaram, em 24 de maio, a Resolução relativa à *Dimensão Europeia na educação*, com a intenção de criar, no intervalo de 1988 a 1992, medidas em prol do desenvolvimento social e econômico da Comunidade (Claudino, 2001).

---

<sup>18</sup> Em 25 de Março de 1957 assinaram-se, em Roma, os tratados que fundaram a Comunidade Económica Europeia (CEE) e a Comunidade da Energia Atómica (EURATOM).

A década seguinte seria considerada a mais importante para a educação e cidadania europeia. Nela se consolidam documentos (*Livre Blanc sur L'éducation et La formation Enseigner et Apprendre: Vers La société cognitive*); decretos (1996 – Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida); programas (Sócrates e Leonardo da Vinci) e o relatório *Accomplir L'Europe par L'éducation et par La formation* (Gonçalves, 2011). Este relatório, segundo Reimão (2010, p. 70), associa a educação e a construção da cidadania europeia numa causa comum. *Pour l'avenir de la construction européenne elle même, au moment des décisions qui vont être prises au sein de la conférence intergouvernementale, Le rapprochement de l'Europe et Du citoyen a été pose comme axé central.*

Em 1999, o Tratado de Bolonha foca na formação superior, com a criação do Espaço Europeu de Educação, com ênfase nas áreas do conhecimento da cidadania e competência. Todavia, em 2001, em Estocolmo, o “Relatório sobre os objetivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação europeus”<sup>19</sup>, estabelecia três objetivos estratégicos que deveriam ser alcançados em parceria com os governos dos estados membros: “a) Aumentar a qualidade e eficácia dos sistemas educativos e de formação na União Europeia; b) Facilitar o acesso de todos os sistemas de educação e formação; c) Abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e formação” (Comissão Europeia, 2002, p. 8). Para Reimão (2010), este relatório mudou o rumo da educação europeia, sendo que a concretização destes objetivos seria de responsabilidade dos Estados Membros, mas subordinados a três eixos nucleares:

1. Desenvolvimento do Indivíduo, a fim de poder realizar as suas potencialidades a ter uma vida feliz e enriquecedora; 2. O desenvolvimento da sociedade, em particular pela redução das disparidades e das injustiças; 3. O crescimento da economia, procedendo de modo que as qualificações disponíveis no mercado de trabalho (C. E. 1999). (Comissão das Comunidades Europeias, 2001, p. 4).

Na Comunidade Europeia o principal documento de validação dos direitos humanos está no Tratado de Lisboa de 13 de dezembro de 2007, que emenda o Tratado da União Europeia (*Maastricht*, 1992) e o Tratado que estabelece a União Europeia (Roma, 1957). Este documento coloca a solidariedade no âmago dos valores da União Europeia e define a forma como esta se exprime nas diferentes políticas da União. Segundo o Centro de Informação Europeia Jacques Delors (2015), são:

- a) A solidariedade é reconhecida como um dos valores fulcrais da União Europeia.

<sup>19</sup> Relatório do Conselho “Educação”, de 14 de Fevereiro de 2001, ao Conselho Europeu, sobre “Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos” [5680/01 EDU - Não publicado no Jornal Oficial]. Cf. Objetivos futuros concretos dos sistemas educativos. 2008. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2008/12/objectivos-futuros-concretos-dos-sistemas-educativos.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

- b) O Tratado define a forma como a solidariedade deve ser concretizada nos diferentes domínios: abastecimento energético, Política Externa e de Segurança comum; política de concessão de asilo, imigração e controle das fronteiras externas.
- c) Uma nova “cláusula de solidariedade” exige que a União e os seus Estados-Membros intervenham conjuntamente caso um Estado-Membro seja alvo de um ataque terrorista ou vítima de uma catástrofe de origem humana ou natural.

Portugal não precisou se aproveitar desta *cláusula de solidariedade*; porém, sofreu recentemente um grande período de recessão econômica e social, que o levou a necessidade de implantar políticas de austeridade que tiveram sérias consequências nas políticas sociais e econômicas do país. Segundo o *Relatório Anatomia da crise* do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, publicado em dezembro de 2013:

[...] Desde o 1º trimestre de 2008, momento em que a primeira fase da recessão se começou a fazer sentir, até ao 2º trimestre de 2013, as consequências sociais desta recessão prolongada têm sido severas: destruição de emprego e desemprego, afetando particularmente os segmentos mais jovens da população ativa, a desproteção crescente dos desempregados e de outros sectores mais vulneráveis da população, expulsão do país, sob a forma de emigração, de um número crescente de portugueses e o agravamento das desigualdades nomeadamente de rendimento (Universidade de coimbra; Observatório sobre crises e alternativas, 2013, p. 102).

Neste sentido, percebe-se o impacto que estas políticas recessivas influenciaram os direitos cidadãos e consequentemente a educação para a cidadania. Portugal vive, de um lado,

[...] as aspirações de mobilidade social ascendente, associadas ao contrato social típico do modelo social europeu e, do outro, os processos de emagrecimento da cidadania e aumento da pobreza, indissociáveis da orientação recessiva inerente à implementação do modelo da austeridade (Universidade de Coimbra; Observatório sobre crises e alternativas, 2013, p. 253).

Contudo, com este enfraquecimento do papel do Estado nas políticas públicas e sociais, outro campo de poder se pronuncia, a solidariedade, prevista constitucionalmente, mas pouco expressa na prática governamental. A solidariedade ativa e responsável, que não se imprime em negociações institucionais, se coloca como instrumento de bem estar e se afirma em projetos escolares e educativos, como elo entre o que não se deseja mais e o que se concretiza desejar para futuro dos portugueses.

No caso do Brasil, assim como em Portugal, a cidadania e a cidadania na educação ainda incitam tema de grandes debates, no meio mediático, acadêmico e social - principalmente num país que há menos de dois séculos se tornou uma nação independente e que ao fim dos anos 1980 viveu uma ditadura militar, com totais restrições e censuras sociais, políticas e judiciais. Tal situação levou, inevitavelmente, a uma regressão do exercício da cidadania. Isto porque, ao longo dos mais de quinhentos anos de existência na história social do capitalismo

nacional, o Brasil presenciou poucos momentos e fatos de avanço na sua formação e intervenção cívica.

Se considerar o conceito no seu sentido polissêmico, a noção de cidadania vem desde as comunidades humanas sedentárias e, no caso brasileiro, tem as suas origens populacionais com os milhares de índios e seus organismos tribais dispostos por todo território do Brasil. E é em termos de participação que se define a cidadania e, por este meio, que ela se torna efetiva a comunidade política. Barbalet (1989) descreve a polissemia da cidadania e direciona para um pensamento cívico, ou seja, liberal, onde a cidadania é, sobretudo, um estatuto pessoal, de defesa dos direitos e liberdades individuais, ou pelo pensamento comunitarista, da qual a cidadania sobretudo apresenta uma perspectiva grupal. Se não mesmo a submissão do indivíduo ao grupo a que pertence.

Nestas duas condições, a sociedade capitalista ocidental acabou se modelando, com maior concretude no pensamento liberal, já que no domínio público presencia ainda hoje uma perspectiva neoliberal da propriedade privada. Porém, algumas vezes com proximidades e necessidades, tendendo para um ou outro pensamento. E no Brasil, mesmo jovem no capitalismo, isto também é realidade.

A história da cidadania no Brasil, segundo Carvalho (2013), é muito nova, tendo referência de um início de cidadania ativa em alguns movimentos políticos que datam de 1887 aos dias de hoje; ou seja, o Brasil tem no máximo 150 anos de manifestação de cidadania. Não disporemos, aqui, a discussão sobre a organização cívica dos grupos tribais que no Brasil já estavam, apenas discutiremos a cidadania do Brasil como território estabelecido, ou nação declarada.

Esta história se explica devido aos principais obstáculos à cidadania, sobretudo a civil, que eram a escravidão, que perdurou oficialmente até 1888, e a grande Propriedade Rural ou o chamado *latifúndio*, que ainda existe e persiste com novas configurações económicas e políticas (Carvalho, 2002).

O Brasil ainda é um dos maiores concentradores de propriedade da terra, propriedades com mil hectares representam 45,1% do total de 250 milhões de hectares cultiváveis no território nacional, segundo o Censo Agropecuário 1996 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Organização Internacional das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO). E isto se explica principalmente por sua histórica divisão

territorial das *Capitanias Hereditárias, Sesmarias e a economia de Plantation*<sup>20</sup> - além de sua particularidade de ser um país com dimensões continentais.

Neste contexto, o que se vê é um país que iniciou sua história como colônia agroexportadora portuguesa e avançou para sua independência, continuando com a centralização de sua economia na grande produção exportadora, presente por exemplo, nos chamados ciclos económicos brasileiros, cana-de-açúcar, cacau, o gado bovino, café e mais atualmente a soja e outros insumos.

Num contexto mais geral, a cidadania no Brasil viveu um processo complexo de avanços e retrocessos nas esferas civil, jurídica e social de sua formação cidadã. Carvalho (2013) apresenta uma possibilidade de compreensão da cidadania no Brasil contrária a debatida por Marshall (1967). Utiliza uma escala temporal com oscilações entre avanços e recuos. O intervalo de 1822-1930 demarca o início dos direitos civis enquanto lei, priorizando o político. Já o recorte de 1930-1964 é definido como o período da Marcha Acelerada, como o direito social na dianteira. Devemos considerar, também, o intervalo histórico de 1964-1985 como o recuo nos direitos sociais e civis; e, finaliza com o momento da redemocratização pós 1985 com a expansão final dos direitos políticos e a ameaça aos direitos sociais. Na sua conclusão, coloca a cidadania brasileira numa encruzilhada dos 178 anos de história de esforço pra construção do cidadão brasileiro.

Atualmente, o Brasil vivência uma espécie de pseudo-cidadania, pseudo pela intensa e acessível teorização do *status civitas* (condição de cidadão), porem inaplicável e pouco praticada atitude cidadã. A inaplicabilidade é fato, devido ao impacto direto com elementos de estancamento do progresso social do estado Brasileiro como: burocracia, impunidade, aparelhamento estatal e média. A contradição posta é entre o crescimento material acelerado pouco preocupado com a essência e a realização cultural da sociedade brasileira, oferecendo como resultado as cidadanias de segunda e terceira classe que caracterizam a grande maioria dos brasileiros, pois cidadão de primeira classe são os que se beneficiam desse crescimento económico distorcido (Carvalho, 2002).

Em países como Brasil, que estão em processo de concretização emergencial dos campos econômico e social, o exercício da cidadania é muito complexo e difícil de se naturalizar. Santos (1995) escreveu que problemas como incivildades, delinquência, exclusão, marginalidade, tende a focalizar dois aspectos: crise de instâncias tradicionais de socialização

---

<sup>20</sup> Sistema agrícola que tinha como objetivo gerar produtos agrícolas com baixo custo que utilizava mão-de-obra escrava ou explorada, para as metrópoles em suas respectivas colônias e o enriquecimento através de sua comercialização na Europa.

como família, igreja e escola e ineficácia de sistemas públicos como segurança pública, sistema judicial, segurança social e saúde. O reflexo disso é o recuo das expectativas na ação cidadã, enfraquecimento dos fatores de coesão social e menor participação popular nas decisões políticas nos níveis local e nacional. No caso Brasileiro, associa-se ainda ao baixo índice de emprego ou trabalho formal e baixa qualificação da população economicamente ativa (PEA).

Santos (2012) reitera e aprofunda mais o debate sobre o cidadão nacional, quando chama o perfil social do Brasileiro como consumidor e não cidadão, e credita à centralidade economicista da vida social da cidade grande. A cultura do “dinheirismo”, imposta pelo processo de exploração socio econômico pelas nações e corporações multinacionais controladoras, gera um “selvagemismo” e competitividade crescentes, tendo como reflexo:

O cortejo de despersonalização, a substituição de projetos pessoais saídos da cultura, de dentro do indivíduo, por projetos elaborados de fora, decididos a conquistar todos pela força da propaganda. Assim, a cultura popular e irracional, é substituída, lenta ou rapidamente, pela cultura de massas; o espaço selvagem cede lugar a um espaço que enquadra e limita as expressões populares, e o que deveria surgir como sociedade de massas apenas se dá como sociedade alienada. (Santos, 2012, p. 29).

Em lugar do cidadão, surge o consumidor insatisfeito. Seu perfil consumista limita sua vocação para obter uma individualidade. Sua comunicação é intermediada por coisas, as mobilizações são setoriais, locais, a dificuldade de movimentos globais é inevitável, segregando mais os indivíduos sociais, alienando mais a partir desta fragilidade dos indivíduos de delimitar as motivações do que os separa do que as que os une (Santos, 2012).

Os poucos movimentos ou manifestações civis consolidadas vieram da base, das comunidades, categorias sociais mais marginalizadas, e de governos mais populares. Registro aqui as políticas de inclusão social, assentamento urbano e ampliação da formação superior dos governos dos últimos oito anos. Na perspectiva de ação da base, está a criação de leis como *Maria da Penha*<sup>21</sup>, *Ficha limpa*<sup>22</sup>, *Universalização da educação integral*. Porém, na sua maioria são decorrentes de catástrofes e ocorrências sociais que afunilaram para políticas públicas

<sup>21</sup> Cf. Brasil. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 ago. 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm)>. Acesso em: 10 de março de 2016.

<sup>22</sup> Cf. Brasil. Lei Complementar nº 135, de 4 de junho de 2010. Altera a Lei Complementar no 64, de 18 de maio de 1990, que estabelece, de acordo com o § 9º do art. 14 da Constituição Federal, casos de inelegibilidade, prazos de cessação e determina outras providências, para incluir hipóteses de inelegibilidade que visam a proteger a probidade administrativa e a moralidade no exercício do mandato. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jun. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/Lcp135.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp135.htm)>. Acesso em: 10 de março de 2017.



emergenciais ou programas sociais, como a Política de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). O problema da grave concentração de renda no Brasil, a corrupção que permeia os órgãos governamentais, a ingerência política e o descaso histórico do governo Brasileiro para com os direitos fundamentais dos seus cidadãos são problemas que somente se encerrarão com o aprimoramento da democracia, e isto se dará por meio de uma maior participação do povo no poder. Considerando os problemas sociais como os acima mencionados, Peruzzo (1998, p. 214) adverte:

Estes são apenas alguns dos indicativos da importância histórica da educação para a cidadania em sua contribuição para alterações no campo da cultura política, por meio da ampliação do espectro da participação política, não só em nível macro do poder político nacional, mas incrementando-a a partir do micro, da participação em nível local, das organizações populares, e contribuindo para o processo de democratização e ampliação da conquista de direitos de cidadania.

Juntamente a esta interpretação da democracia se une o conceito da cidadania territorial, referenciada por Claudino (2014), que concebe atitudes em escalas variadas, todavia com intervenções nos espaços de vivência do cidadão, sejam eles, o bairro, os médias locais ou mesmo os equipamentos de lazer.

## **2.2 A escola para a cidadania e o ensino de Geografia**

O caminho para a cidadania está historicamente na promoção da mesma, via processos educativos formais e informais – ou seja, pela escola e pela comunidade escolar, como visualiza Perrenoud (2002). O autor sinaliza as ferramentas da escola para gerir a cidadania: programas, relações como o saber, relações pedagógicas, a avaliação, participação dos alunos, o lugar da família na escola, o grau de organização da escola como comunidade democrática e solidária. Esta é, segundo a Fundação Bunge (2014, não paginado), o “conjunto das pessoas envolvidas diretamente no processo educativo da escola e responsáveis pelo seu êxito”; é o corpo social da escola composta por docentes, discentes, outros profissionais da escola e pais ou responsáveis pelos alunos, ou seja, tudo e todos que vivem e mantêm a escola e na escola, o bairro, atividades e equipamentos comerciais e culturais, lideranças sociais, família e Estado.

Se pensarmos num exemplo, considera-se a escola de um bairro seu centro de cidadania, onde junto a ela convivem pais que, por sua vez, são trabalhadores e moradores; lideranças culturais como igreja, clubes, associações e sindicatos; comércio local; alunos que vivem e convivem com todos estes sujeitos sociais e afirmam-se pertencentes não só da escola, mas do bairro da escola; professores queensem e atuem sobre o espaço da escola que é todo

o bairro, que projetam juntos com os alunos as melhorias do seu espaço escolar, a melhor condição de convívio coletivo do espaço que pertencem e nele modificam. Esta visão é baseada na perspectiva da racionalidade prática, onde a escola tem por principal função ser o espaço privilegiado de formação para desenvolver as competências sociais e cidadãs do aprendiz. Neste sentido, Perrenoud (2002, p. 93) acredita em três registros de atitudes:

promover os conhecimentos e competências a cada um, para lidarem de forma mais intelectualizada com as complexidades do mundo; a emancipação dos saberes gera respeito e responsabilidade e para desenvolver a cidadania é preciso visar antes de tudo uma cultura científica e não uma acumulação de conhecimentos parcelares, com ética de discussão; e a consagração do tempo, meios, competências e inventividade didática com um trabalho mais intenso e constante sobre os valores, as representações e os conhecimentos que sustentam a democracia e qualquer contrato social.

Isto suscita uma formação mais holística do educando, tendo como meta um futuro profissional que possa participar de forma competente em seu território, com apoio de uma sustentação científica que contemple os campos da ética, das representações e principalmente da atitude democrática.

A escola sempre teve por finalidade, direta ou indiretamente, formar ou promover uma postura cidadã. Numa perspectiva histórica, pode-se dizer que esta progressiva transferência de espaço educativo formador familiar para a escola teve início desde a Revolução Industrial, onde um novo estilo de vida resultante de um processo de mudança social e económica, do recente mundo capitalista, determinou a necessidade de ampliar espacialmente a educação formal. A dinâmica do trabalho no sistema capitalista põe em causa a educação dos filhos exclusivamente pelos familiares e promove uma redefinição e universalização da escola. Além disso, o mundo ocidental se orienta em direção aos centros urbanos que acabam definindo as principais diretrizes sociais do mundo do capital.

Claudino (2009) chama atenção para o que Tedesco em 1997 já sinalizava para uma *transformação fundamental na relação entre a sociedade e a escola: a socialização primária, que antes se realizava no seio da mesma família, transferiu-se em grande medida para a escola – onde os jovens passam hoje grande parte do seu tempo*. Na escola formal, viu-se todo um movimento para acompanhar estas transformações e até os dias de hoje a escola tenta se integrar a dinâmica socio espacial deste cenário económico e político. O ponto principal deste debate está no fato de entender que a sociedade faz parte do problema e não pode transferir suas responsabilidades para o sistema educativo, reflete Perrenoud (2002). Delors (2003, p. 120) descreve sua concepção de educação para a cidadania:

Não se trata de ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando por cair na doutrinação. Trata-se sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve os alunos a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres,

e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros.

O momento educativo ou escolar se apresenta com referências e bases que evocam uma educação para cidadania. Isto porque a escola hoje recebe o título de espaço democrático determinado para este fim; promover e formar para o exercício da cidadania, além claro dos já citados em documentos da Unesco e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como a preparação para o mundo do trabalho e o respeito aos direitos humanos. Na realidade, à escola solicita-se cada vez mais um projeto integral de formação do indivíduo que ultrapassa a aprendizagem de matérias científicas específicas didatizadas nas *disciplinas* (Claudino, 2009); assim, como sucedeu em Portugal na reorganização curricular de 2001 (Decreto-lei nº 6/2001), multiplicaram-se as áreas curriculares não disciplinares, recentemente extintas ou desvalorizadas com a forte financeira, e cuja designação expressa bem esta preocupação de assegurar uma formação cidadã abrangente: Educação Cívica, Área de Projeto, Estudo Acompanhado. Confia-se em que uma escola aberta à comunidade tem de ser ela própria partilhada, na sua gestão, pela mesma comunidade (Bernardo, & Claudino, 2010) como está claramente consagrado em Portugal<sup>23</sup>.

Mas porque a escola tem este desafio? Claudino (2009) diz que as previsões da Organização Estatística da Comunidade Europeia (Eurostat) para Europa, apontam para uma assinalável diminuição de sua população, com rápido envelhecimento e constituição de famílias mais reduzidas. Tal contribuirá para uma diminuição dos laços de solidariedade e aumento a marginalização desta população idosa. O desenvolvimento individual ou emancipação do indivíduo parece sobrepor-se ao desenvolvimento do grupo, coletivizado e social (Claudino, 2001).

A necessidade da promoção da cidadania emerge urgentemente e na escola ela ganha dimensão devido a expectativa longínqua; ou seja ao longo período dela na vida social da pessoa, desde a educação infantil ao ensino médio (ensino secundário em Portugal). São quase duas décadas de processo formativo para se ter resultados mais concretizados e conscientes; crê-se que a criança cidadã tende a ser um adulto mais solidário, na escola pode-se promover valores sociais, de pertencimento de mundo numa visão mais comunitária, de unidade, sem preconceitos e harmónicos com o ambiente. Noutro espaço, esta possibilidade é mais difícil. E ainda corre-se o risco disto não acontecer.

---

<sup>23</sup> Cf. Portugal. Decreto-Lei nº 75, de 22 de abril de 2008. Regulamento Interno. *Diário da República*, n. 79, série I-A, p. 2341, 222 abr. 2008. Disponível em: < <https://pt.slideshare.net/DMBAN/decreto-lei-75-2008> >. Acesso em: 10 de maio de 2016.

Os conhecimentos das ciências voltados para as competências de conhecer e agir criticamente sobre seu espaço sugere uma relação mais solidária e planetária entre as sociedades e é esta a mais-valia da escola, ainda que sem esquecer os efeitos contrários da neoliberalização do ensino. Entende-se que a escola tem um papel de semear um conjunto de valores universais que ultrapassam culturas, e ao mesmo tempo reafirma suas tradições locais, que preza exclusivamente pelo bem estar social e ambiental entre os povos. [A competência social é a condição necessária para mobilizar as capacidades sociais, emocionais e intelectuais e os comportamentos necessários para se ser bem sucedido como membro da sociedade] (Answers, 2016). Claudino (2009, p. 228) ainda observa:

Definiríamos a competência social numa dupla dimensão: uma primeira, mais centrada no relacionamento responsável com os outros, e uma segunda, de participação na resolução dos problemas comunitários. É nesta última dimensão que a competência social se confunde com cidadania, numa vinculação mais alargada que ao Estado-Nação nascido no séc. XIX.

E ainda propõe:

Uma escola como comunidade implica o abraçar de projetos, tanto de participação na resolução dos problemas comunitários por esta, identificados, como de promoção de projetos de intervenção na mesma. Nesta concepção, a Escola tem de definir um projeto educativo claro e que vá ao encontro das características da comunidade escolar. (Claudino, 2009, p. 228).

O primeiro efeito de uma escola que projeta competências para formar cidadãos é o zelo por sua autonomia, predicado este que só entrou em debate quando os princípios de *aprender fazendo, aprender pela vida e para a Democracia*, apareceram no movimento da *Escola Nova* de John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Jean Piaget (1896-1980) e Célestin Freinet (1870-1966). Estes autores consagraram os fundamentos da autonomia e auto-atividade do educando. Piaget e Heller (1950, p. 26) afirmavam: “a autonomia é uma preparação para a vida do cidadão, tanto melhor, quanto mais substituem nela o exercício concreto e a experiência da vida cívica à lição teórica e verbal”. No campo da educação, sobretudo na Europa e, em particular, na França, o tema da autonomia pedagógica foi associado ao da autogestão social a partir dos anos 1960. Autonomia significava, acima de tudo, ruptura com esquemas centralizadores. Opunha-se a autonomia operária à burocracia estatal-partidária conservadora. Era uma forma de repensar a prática social, um movimento de rebeldia contra doutrinas políticas mecanicistas.

No caso do Brasil, o tema da autonomia pedagógica e autogestão, foi intensamente debatido entre 1985 e 1988, com a preparação da primeira constituição pós período ditatorial. Com a promulgação da Constituição de 1988, o princípio da gestão democrática do ensino público veio a prática, eleições para diretor de escola, implantação de Conselhos de Escola e administração colegiada, viraram realidade. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(LDB) de 1996, foi assegurado pelo artigo 22, a *autonomia pedagógica, administrativa e financeira da educação pública* (Brasil, 1996). Embora todas as transformações tivessem aspectos positivos bem expressivos, a principal autonomia ainda não foi conquistada pela escola pública no Brasil; “a política”, que influencia desde a formação inicial dos professores, aos currículos da educação básica e controle das secretarias estaduais na instrumentalização pedagógica das escolas.

Esta ausência de autonomia política causou e causa danos imensos às escolas públicas, pois toda vez que um governo se alterna, novas políticas e programas são implantados na educação básica. Claro que com discursos revolucionários e reformistas por detrás, porem com impactos incalculáveis na dinâmica da autonomia escolar. Neste exemplo, se inserem os programas unificados de reformas educativas, que são vistos como mais fáceis de serem aplicados. Entretanto, no debate sobre a autonomia, esquece-se que a esta preza pela heterogeneidade, pelo localismo e pelo pluralismo, que são defendidos como valores universais para o exercício da cidadania.

A ideia de autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania. Segundo Gadotti (1999, p. 38) *Cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo*. Perrenoud (2002) inicia sua obra *A escola e a aprendizagem da democracia* fazendo a seguinte pergunta: *Poderá a escola socorrer a cidadania?* Esta indagação esta enraizada na mesma questão discutida acima sobre a autonomia, já que a escola é parte do Estado e não um Estado dentro do Estado. Exige-se que a escola seja mais virtuosa do que a sociedade de que é a expressão. O autor chama a atenção do fato de vivermos numa sociedade pluralista e aprofunda o debate pelos formatos de cidadania extremos que nos enquadrados. De um lado, a cidadania asseptizada que não se sustenta pelas condições contraditórias e dilemas sociais e do outro a cidadania comprometida que tende a se transformar em doutrinações para sociedades alheias. A nossa sociedade não sabe bem quais são suas crenças nem o que transmitir, não pela falta de convicções deste ou daquele modelo, mas por falta de convicções partilhadas em longa escala.

A grande questão, para Perrenoud (2002), seria enxergar a escola como meio de despertar posturas e representações contrabalançadas das que tem no senso comum e na mídia. Quando discutimos autonomia, autogestão, lembremos que na escola não se constrói democracia e cidadania limitando seus tempo e espaço, separando-as do contexto dos programas disciplinares. A possibilidade da transposição da aprendizagem da democracia para o campo do saber seria um grande escalonamento desta “cidadania escolar”, já que um dos grandes empasses são os programas disciplinares e a ausência dos projetos políticos

pedagógicos das escolas que poderiam propor a construção de posturas críticas, competências atitudinais e procedimentais. No entanto, aquela transposição favorece a transmissão de conteúdos inaplicáveis, abstratos e cumulativo, sem o mínimo de responsabilidade metodológica para com a formação crítica e reflexiva do educando.

Os programas de Geografia, mesmo tendo avançado nos últimos anos, ainda são verdadeiros *enxertos de um tudo sobre tudo para o nada*, ou seja o *pastel de vento* apresentado por Kaecher (2004, p. 56).

Uma boa sociedade seria aquela disposta da preocupação efetiva (seja do Estado seja das classes favorecidas) em promover a ascensão e proteção daqueles grupos apartados das boas condições. A Geografia pode, ao estudar os espaços, sensibilizar os estudantes para os diferentes grupos sociais que compõem nossas sociedades, buscando, nestes termos, a boa sociedade através da análise dos espaços que possuímos e vislumbrando outros arranjos espaciais nos quais a exclusão e as injustiças sociais tenham menos vez e força. Projeto político que incorpora e ultrapassa o pedagógico. A gestão da matéria e a gestão da classe apresentam-se como meios para buscar uma sociedade mais solidária e menos excludente.

Os livros didáticos ou manuais, continuam sendo um instrumento decisivo de retenção da criatividade para a construção de projetos de aprendizagem (Duarte, 2008). Contudo, não se está negando que a escolha dos conteúdos a ensinar na Geografia requer um recorte que nunca é apenas *pedagógico* ou didático. Como professores, escolhemos alguns assuntos entre as muitas possibilidades. E essa atitude tem caráter político e resultados também políticos. Souto González (2007) refere a necessidade de objetivar a didática da Geografia em definir a formação dos cidadãos no quadro de uma autonomia intelectual, na qual o ensino dos conteúdos geográficos deve ser forçosamente crítico, ou seja, deve facilitar aos cidadãos as tomadas de decisão num mundo complexo.

No caso Brasileiro, o ensino de Geografia e a Geografia acadêmica entra nesta discussão em momentos diferentes de sua definição social. Enquanto a década de 1970 se torna histórica para a sua renovação, com a eclosão da Geografia crítica, radical como ciência social e reflexiva, a escola praticava uma Geografia voltada para o conhecimento dos espaços pelo método descritivo teórico, ou seja, sem o princípio contextual da crítica, centralizada no conteudismo. Enquanto a ciência geográfica vivia uma avalanche de crises de importância social e política, a sua didática na escola maquiava a capacidade de aprendizagem da Geografia pela quantificação dos espaços sociais e naturais. O discurso governamental se apoiava na necessidade do ensino da Geografia possibilitar ao educando conhecer seu país e o mundo. Entretanto, disciplinas como Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), ensinavam as crianças a decorar as cores da bandeira Brasileira e o hino nacional como formação para a cidadania.

Estas disciplinas, de acordo com o Decreto-Lei 869/68, tornaram-se obrigatórias no currículo escolar Brasileiro a partir de 1969. Ambas, EMC e OSPB foram adotadas em substituição às matérias de Filosofia e Sociologia e ficaram caracterizadas pela transmissão da ideologia do regime autoritário ao exaltar o nacionalismo e o civismo dos alunos e privilegiar o ensino de informações factuais em detrimento da reflexão e da análise. O contexto da época incluía a decretação do AI5<sup>24</sup>, desde 1968, e o início dos *anos de chumbo* - a fase mais repressiva do regime militar cujo slogan mais conhecido era *Brasil, ame-o ou deixe-o* (Menezes; Santos, 2002).

Com a democratização, as duas matérias foram condenadas pelos PCN, estabelecidos pela LDB de 1996, por terem sido impregnadas de um *caráter negativo de doutrinação*. Alguns estudiosos, como José Murilo de Carvalho, Milton Santos, Cecília Peluzzo, no entanto, acreditam que o civismo Brasileiro, apesar de estigmatizado como obrigação pelo governo militar Brasileiro, poderia contribuir para a autoestima do País quando abordado sem exageros. Este período no Brasil retoma, em proporções menos impositivas e repressoras, o primórdio da história do ensino de Geografia na escola, no século XIX, na Europa e Estados Unidos, que tinha como objetivo difundir ideologias nacionalistas e patrióticas.

[...] indiscutivelmente, sua presença era significativa nas escolas primárias e secundárias da Europa do séc. XIX, que institucionalizou como ciência, dado o caráter nacionalista de sua proposta pedagógica dos vários estados-nações. Em seu interior, havia premência de se situar cada cidadão como patriota, e o ensino de Geografia contribuiu decisivamente neste sentido, privilegiando a descrição do seu quadro natural. (Vlach, 2004, p. 45).

A partir deste perfil, o ensino de Geografia na escola, enquanto disciplina, centrava-se na descrição dos lugares e de países, constituindo o conteúdo dos livros e manuais didáticos.

O movimento de renovação da Geografia nas escolas, da qual, a abordagem crítica dos assuntos sociais começa a ganhar força se inicia quando os licenciados egressos das universidades públicas e dos congressos e eventos da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) transferem estas influências ao ensino fundamental e médio, nas décadas de 1980 e 1990. O Estado, na época, enquanto gestor, viabilizou cursos de capacitação aos docentes das escolas em parceria com as universidades, possibilitando acesso às diferentes metodologias. A revista Terra Livre, da AGB, dedicou seu 2º volume inteiramente para o Ensino de Geografia. Diversas teses e dissertações se transformaram em livros paradidáticos. Portanto, o contato com esta nova Geografia, que tinha como método a dialética, poderia dar um novo espaço para as discussões sobre a cidadania.

<sup>24</sup> Ato Institucional de 13 de Dezembro de 1968, sobrepondo-se à bem como às constituições estaduais, dava poderes extraordinários ao Presidente da República e suspendia várias garantias constitucionais.

O objetivo das diferentes produções e dos debates consistia na tentativa de descobrir meios para minimizar a compartimentalização dos conteúdos escolares e a distância entre ensino de Geografia e a realidade social, política e econômica do País, ambos discutidos no âmbito da universidade (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 68).

Salienta-se que não foi uma renovação que aconteceu simultaneamente em todo país, inclusive até hoje existem alguns professores que professam a ditadura do livro didático, sem nenhuma reflexão crítica, mas grandes avanços aconteceram decorrentes destes debates. Callai (2001) chama a atenção para as dificuldades ou entraves encontrados pelos professores de Geografia na didática desta disciplina, mesmo com todos estes documentos nacionais norteadores, onde o objetivo visa a formação cidadã.

Segundo Callai (2001, p. 134), *a Geografia é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania. A educação da cidadania pressupõe que todos educadores devem ter claro os limites postos pela sociedade tal como está e os limites que se interporão numa nova sociedade. E considera:*

[...] que parece estar claro para maioria dos professores e demais técnicos envolvidos com a educação que não se tem como objetivo ajustar o indivíduo ao meio em que se vive, mas é preciso conhecer este meio, exercitar a crítica sobre o que acontece e reconhecer possibilidades alternativas para os objetivos que se quer alcançar. (Callai, 2001, p. 137).

Callai (2001) apresenta ainda uma tríplice função dos conteúdos trabalhados pelos professores:

- a) Resgatar o conhecimento produzido cientificamente;
- b) Reconhecer e valorizar o conhecimento que cada um traz consigo;
- c) Dar sentido social para este saber que resulta.

No caso específico da ciência e disciplina de Geografia, que teria como finalidade o seu comprometimento com a construção da sociedade cidadã, seria seguir pelo método do conhecimento da realidade, da compreensão dos mecanismos que a sociedade utiliza, reconhecendo no território a sua história e as possibilidades de mudança.

Para que se efetive realmente a proposta de educação para a cidadania, é necessário que se politize a noção de cultura e aí entra o papel do professor e a questão do poder que lhe é atribuído a partir de sua função de educador considerando-se a sua hegemonia cultural e ideológica. (Callai, 2001, p. 138).

Pelas fases históricas do ensino de Geografia, outro fator determinante na didática geográfica voltada para a formação cidadã, é o currículo da disciplina, que não se encontra muito relacionado com a dimensão sócio-política, que define atitudes e procedimentos de uma didática mais interventiva, e mais, seus conteúdos seja das áreas físicas, humanas, rurais e urbanas são estruturadas com conceitos ahistóricos, abstratos e sem relação processual com o



cotidiano. Portanto o ensino de Geografia que naturaliza todo e qualquer estudo espacial para com a formação cidadã.

O território, como categoria de análise geográfica, se apresenta de forma correlata à educação cidadã, pois promove o movimento dos grupos que envolvem interesses de poder, político e social que são localizados, reconhecidos e entendidos no processo dinâmico da vida cotidiana. Este aprendizado possibilita a formação da consciência social no aluno. Para Giroux (1986, p. 261), *esta consciência social representa o primeiro passo para que os estudantes atuem como cidadãos engajados, dispostos a questionar e confrontar a base estrutural e a natureza da ordem social.*

As possibilidades de concretizar uma didática de Geografia cidadã, tendo como referências práticas vivenciadas algemadas à metodologia, pesquisas e conhecimentos direcionados à construção da cidadania, são apresentadas no 6º capítulo.

### **2.3 Influências das escolas francófonas e anglo-saxônica na Geografia portuguesa e Brasileira**

A contribuição da escola geográfica francófona e da anglo-saxônica teve trajetórias e influência na Geografia Brasileira e portuguesa, de forma diferenciada.

De acordo com Almeida (2002, p. 2):

As raízes do pensamento francês no solo Brasileiro foram institucionalmente plantadas em 1934. A fundação da Universidade de São Paulo facilitou a consolidação do encanto intelectual entre franceses e Brasileiros. George Dunas, consultor da aristocracia e intelectualidade paulistana constitui uma ‘missão francesa’, a qual, em conjunto com a missão italiana, coordenada por Giuseppe Ungaretti, fomentam as bases macroinstitucionais e ideológicas do ensino das ciências humanas no Brasil. Segundo Lévi-Strauss, em entrevista a Didier Eribon, a criação da USP é a consolidação do projeto da burguesia para equalizá-la à cultura europeia.

A universidade Brasileira nasceu como filha tardia da universidade europeia, sobretudo do modelo francês, que instituía faculdades isoladas, mais tarde agrupadas em universidades. Essa universidade teria sido obra dos enciclopedistas e filósofos iluministas. Com Napoleão Bonaparte, o Estado encampou o ensino superior, privilegiando as escolas isoladas, como a *École Polytechnique* e a *École Normale*, que são até hoje formadoras de profissionais de nível superior. Esse modelo atendia melhor aos interesses da burguesia industrial, formando elites fora do sistema universitário e foi seguido pelo ensino superior Brasileiro no período de sua formação.

Os primeiros textos de Geografia do Brasil, com abordagem científica, foram produzidos em França. Um dos principais geógrafos de então, Elisée Réclus, na sua obra

*Géographie Universelle*, escreve sobre o Brasil (Pazera Júnior, 1988). Além disso, Delgado de Carvalho, considerado pioneiro da Geografia Brasileira, escreveu em francês *Le Brésil Meridionale*, na primeira década do século XX.

A Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, teve como professores pioneiros Pierre Deffontaines e Pierre Monbeig. A AGB, também criada no mesmo ano, por influência dos franceses, inicia um processo maciço de produção de pesquisa e monografia com toda metodologia francesa de observação. Os livros didáticos da época tinham a assinatura de Aroldo de Azevedo, que se baseava prioritariamente em textos franceses. É indiscutível o peso dimensional da escola francesa na história da Geografia Brasileira, principalmente na que se inicia em São Paulo.

Os Estados Unidos aparecem na Geografia Brasileira quando é realizado no Rio de Janeiro o Congresso Internacional de Geografia da União Geográfica Internacional (UGI) em 1956 (Pazera Junior, 1988). Os trabalhos de Geografia Humana de Preston Janes chamaram a atenção dos cientistas. Na década seguinte, um expressivo período de transição na Geografia Brasileira se inicia, a:

Linha funcionalista da corrente francesa soma-se aos trabalhos de Pierre George e Yves Lacoste, com a preocupação social. Todavia o impacto vem ao fim dos anos de 1960 com a influência inglesa da Geografia Quantitativa, com ênfase nos trabalhos do IBGE no Rio de Janeiro e o Departamento de Geografia de Rio Claro-SP. (Pazera Júnior, 1988, p. 115).

Foi esta vertente angla saxônica que trouxe à tona preocupações relativas a métodos quantitativos e teóricas da Geografia Brasileira.

Em Portugal, a influência da escola regional francesa foi marcante e teve como discípulos muitas das suas figuras fundadoras: Silva Teles, o primeiro professor universitário de Geografia, em Lisboa; Amorim Girão, o primeiro português doutorado em Geografia (1922) e, não menos importante, Orlando Ribeiro, fundador do Centros de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, que estagia em França e tem contato direto com discípulos de Vidal de La Blache, como De Martonne (Claudino, 2011). Nos anos 70, Jorge Gaspar, também da Universidade de Lisboa, protagoniza a ruptura com a escola francófona, em direção à *Nova Geografia!*, com a sua tese de doutoramento sobre *A Área de Influência de Évora*. A Geografia teórica teve como um de seus expoentes William Bunge, influenciado pela obra de Schaefer, na defesa do caráter nomotético da ciência geográfica, por oposição ao caráter ideográfico da Geografia Regional.

A institucionalização da Geografia quantitativa tem na obra de Haggett, & Frey & Cliff (1977) outra referência importante, quando se resgata o conceito de região para a disciplina, com o objetivo de referenciar atividades de modelos locativos. O avanço

metodológico foi intenso nesta corrente geográfica, principalmente nas questões relativas ao meio físico e aspectos ambientais. A cidadania, enquanto integrante da identidade da disciplina de Geografia, é percebida nesta corrente principalmente na aplicação do conceito de Região, já que este se agrupa por semelhanças localizadas, observações em espaços diferentes geograficamente, mas próximos do ponto de vista social.

Mais centrado na educação geográfica, Claudino (2001), ao referir-se à escola anglo-saxônica, afirma que:

Em 1926, na continuidade da tradição utilitária do ensino da disciplina, James Fairgrieve frisa o contributo daquela para o comércio, ao mesmo tempo que alude à importância da compreensão dos problemas sociais, perspectiva largamente partilhada; nos anos 30, Honeybone relaciona a disciplina de Geografia com uma cidadania do mundo (Goodson, 1990, p. 239).

É neste contexto que emerge a preocupação por um ensino que contribua para a compreensão internacional (Claudino, 2001).

Claudino (2001) chama atenção para o papel da Geographical Association, sempre preocupada em sublinhar a sua utilidade prática. Assim, aponta para uma Geografia debruçada sobre o mundo atual, ao encontro da finalidade de formar cidadãos do império britânico, conhecedores de povos e produtos – é uma disciplina atenta aos interesses sociais, livre de pressão estatal e nacionalista.

Em Portugal, na reforma da instrução primária de 1836, de Passos Manuel, determina-se o ensino de *Breves Noções de História, Geografia e Constituição* – a Geografia surge como saber de formação dos novos cidadãos e instrumento de construção do estado-nação. Ao encontro da escola francófona, para quem a identificação do jovem com o seu país constitui uma finalidade incontornável, o território nacional é espaço de identificação e de poder indiscutível, de quem se enaltecem as virtualidades e omitem os problemas (Claudino, 2001). O discurso nacionalista prolonga-se, de resto, no projeto de cidadania europeia, em que à apologia de cada Estado-Nação, se sucede a defesa da “grande pátria” (Claudino, 1988).

Em divergência com esta escola de ensino de Geografia, tanto quanto às finalidades como quanto aos métodos, desenvolve-se a escola anglo-saxónica (Claudino, 2001). Surgida no coração de um grande império, debruça-se sobre o mundo, mais do que sobre o seu próprio país. A compreensão da diversidade dos outros povos não é inocente, acolhe o projeto imperialista, mas dá origem a leitura cidadã diferente. A responsabilidade individual sobrepõe-se à do estado e do jovem espera-se não só um olhar atento sobre o mundo como sobre os problemas locais e a sua resolução. É no âmbito desta escola que se desenvolve a Educação para o Desenvolvimento, nos anos 70, centrada no combate às desigualdades Norte-Sul, mas também no desenvolvimento local.

Nas décadas de 1980 a 1990, as duas correntes ainda são presentes na Geografia, embora com um viés crítico mais consolidado. O Brasil passou por uma ditadura militar até 1989 que, de alguma forma, influencia toda uma geração a partir do famoso congresso da AGB de Fortaleza, em 1977. Reescreve-se uma nova Geografia com influências das Geografias Radical e Crítica, vinda dos dois extremos (EUA e França), tendo um teor sócio político muito forte. Geógrafos como Milton Santos absorvem uma linguagem europeia de influência francesa que vislumbra um novo olhar aos disparates espaciais brasileiros. (Santos, 1978).

No entanto, Brasil e Portugal celebram em períodos correlatos o rompimento com um perfil científico que descaracterizava todo o enquadramento social da ciência trazido pelos “clássicos” na ciência geográfica, Humbolt, Ritter, Ratzel.

A Geografia Crítica ou Radical assume grande relevância no início da década de 1980, sobretudo no Brasil, com a presença de David Harvey, incursionado por um peso metodológico marxista muito grande. Apresenta um projeto ambicioso, com análises de organizações espaciais e fenômenos geográficos das regiões metropolitanas, dos Estados-nação de muito eco no meio científico. Valorizam-se variáveis que não eram consideradas na Geografia quantitativa; por exemplo: gênero e idade; os lugares se transformam como objeto de estudo; as representações, a imagem e os mapas mentais como dimensões da análise geográfica e a reformulação de conceitos como paisagem e região que se interligam a identidades espaciais (Saquet; Sposito, 2009).

Se fosse possível metaforizar a dinâmica de evolução da importância e profundidade da análise geográfica e avanço da ciência aqui defendida, seria como pirâmide etária onde o período quantitativo somente conseguia chegar as estatísticas numérica e percentual das populações ativas e inativas pelo viés etário, e as Geografias subsequentes Crítica e Fenomenológica ou Cultural pudessem ampliar o conhecimento desta pirâmide a partir de uma terceira dimensão. Esta dimensão dos sentidos e experiências de vida, para além da força de trabalho, pela sua especificidade espacial e social representam as relações socioculturais trabalhadas pela Escola de Frankfurt aflora na Geografia nos dias atuais. Nesta escola fenomenológica, tanto no Brasil como em Portugal, Edward Helph e Yu-Fu Tuan são considerados grandes geógrafos que reavivaram o conceito de Lugar como lócus de análise espacial para o geógrafo.

## 2.4 Cidadania nos documentos mundiais da Geografia

A primeira Carta Internacional da Educação Geográfica (Comissão da Educação Geográfica da União Geográfica Internacional, 1992) sublinha a educação geográfica como indispensável para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e ativos no mundo atual e futuro. A Carta traz a novidade de associar diretamente a educação geográfica ao cumprimento dos direitos humanos, conferindo particular atenção às situações de pobreza e exclusão social. Neste documento, a Geografia é vista como meio “poderoso” na promoção da educação dos indivíduos, dando um grande contributo na Educação Internacional, na Educação Ambiental e na Educação para o Desenvolvimento – principalmente, quando refere que a educação geográfica tem o papel de assegurar ao indivíduo uma consciência ética para decidir suas ações perante a sociedade e seu ambiente. A Geografia contribui para desenvolver no indivíduo como sendo uma das grandes contribuições dessa ciência considera como competência desenvolver três classes de objetivos, que identificamos, simplificadamente: a) O conhecimento e a compreensão: de localizações e lugares, dos sistemas naturais da Terra, dos sistemas sócio econômicos, da diversidade dos povos e de sociedade, da estrutura e dos processos e dos desafios e das oportunidades; b) Capacidades de: utilização de dados verbais, quantitativos e simbólicos, aplicação de métodos como observação e representação cartográfica, resolver problemas, tomar decisões, fazer juízos; c) Atitudes e valores conducentes a: respeitar o direito de todos à igualdade (Ferreira, 1992).

Esta Carta Internacional, utilizando-se das declarações da 18ª Conferência da Unesco de 19 de novembro de 1974, expõe a contribuição da educação geográfica para a educação ambiental e para a educação para o desenvolvimento, com intuito de assegurar que os indivíduos tenham consciência do impacto do seu próprio comportamento e da sociedade onde vivem. Por outro lado, pretende-se que tenham acesso a informação precisa e capacidades que lhes permitam tomar decisões fundamentadas relativas ao ambiente e para desenvolver uma ética relativa ao ambiente que guie suas ações (Ferreira, 1992). A nova Carta Internacional de Educação Geográfica<sup>25</sup>, aprovada em 2016, em Pequim, aprimora esta qualificação de sua necessidade enquanto ciência educadora e formadora de cidadãos geograficamente competentes:

Geography is therefore a vital subject resource for 21st century global citizens, enabling us to face questions of what it means to live sustainably in an interdependent

<sup>25</sup> Cf. The International Geographical Union. *Declaração de Lucerne sobre a educação geográfica para o desenvolvimento sustentável*. Disponível em: <<http://www.igu-cge.org/Charters-pdf/portuguese.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

world. Geographically educated citizens understand human relationships in the world and their responsibilities to both the natural environment and to others. Geography education helps young people learn how to exist harmoniously with all creatures, including human beings (The International Geographical Union, 2015, p. 3).

Isto reforça o que foi apresentado a mais de vinte anos e complementa a necessidade de validar a função social, política do conhecimento geográfico para o bem estar dos cidadãos. Com a ideia de que a Geografia é um recurso fundamental, com os preceitos de sustentabilidade ambiental e convívio social harmônico.

Os direitos universais e os valores humanistas no âmbito da ONU e UNESCO, sobre educação para cidadania, serviram como orientadores de diretrizes concretas na União Europeia e no Conselho da Europa. Estas diretrizes procuram incrementar a complementaridade entre as cidadanias nacionais e europeia, com o intuito de promover os valores políticos ao cidadão. No espaço escolar, há um consenso em integrar a cidadania nos currículos escolares, apesar de haver algumas discrepâncias em relação a conteúdos formativos, metas e objetivos, modos de integração e material didático.

A Unesco, por exemplo, elucida em seu Relatório da educação para o Século XXI<sup>26</sup>, quatro pilares para a educação da cidadania. *Aprender a Conhecer* (processo que permite ao cidadão compreender o mundo e a sociedade que o rodeia); *Aprender a Fazer* (levar à prática o conhecimento e a compreensão que tem do mundo); *Aprender a viver juntos* (educação para a alteridade, para o conhecimento de nós próprios e do outro no cotidiano) e *Aprender a ser* (aprender com todas as três etapas a ser um cidadão consciente, autônomo, responsável e justo).

No Brasil, este Relatório da Unesco só foi publicado em Brasília, em 2010, com todos os ajustes à realidade de um país emergente ou em desenvolvimento. E, com as devidas realidades diferenciadas em comparação a Portugal, as diretrizes sinalizam para os mesmos objetivos, a educação ao longo da vida e os quatro pilares da educação antes referenciados.

Este documento esteve presente nos últimos anos nas políticas assistencialistas governamentais, já que tivemos programas de inclusão escolar, universalização do ensino, expansão das escolas de formação técnica e do ensino superior excepcionais na história da educação Brasileira. Com suas devidas críticas de qualidade, estes programas mudaram de forma considerável o cenário da educação pública Brasileira. A própria Unesco reconhece neste mesmo documento o avanço. Ao ensino fundamental, ela recomenda:

Adaptar a educação básica aos contextos particulares, aos países e populações mais desfavorecidos. Partir de dados da vida quotidiana, que oferece oportunidades de compreender os fenômenos naturais, assim como de ter acesso às diferentes formas de sociabilidade. (Delors, 2010, p. 33).

<sup>26</sup> Título original: *Learning: the treasure within; report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty first Century (highlights)*. Paris: UNESCO, 1996. Cf. Delors (1996).

Para o ensino médio (secundário) recomenda:

A educação secundária deve ser repensada nesta perspectiva geral de educação ao longo da vida. O princípio essencial consiste em organizar a diversidade de opções sem que seja fechada a possibilidade de um retorno ulterior ao sistema educacional. E cita também: Os debates sobre a seletividade e a orientação tornar-se-iam muito mais transparentes se esse princípio fosse plenamente aplicado; nesse caso, todos teriam o sentimento de que, independentemente das opções e dos cursos frequentados na adolescência, nenhuma porta seria fechada no futuro, tampouco a da própria escola. A igualdade de oportunidades adquiriria, então, seu pleno sentido. (Delors, 2010, p. 33).

Neste caso do ensino médio, os problemas envolvem a necessidade de transformação da escola que temos. Já que problemas como violência e evasão escolar nesta fase de formação do adolescente é muitíssimo sério no Brasil.

O relatório da Unesco confirma a educação ao longo da vida também no mundo da universidade:

A universidade deve ocupar o centro do sistema educacional mesmo que, à semelhança do que ocorre em numerosos países, existam outros estabelecimentos de ensino superior. Ela deveria desempenhar estas quatro funções essenciais: 1. Preparação para a pesquisa e para o ensino; 2. Oferta de uma formação, em diferentes áreas, bastante especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social; 3. Abertura a todos para responder aos múltiplos aspectos do que se designa por educação permanente, em sentido lato; 4. Cooperação internacional. (Delors, 2010, p. 34).

E ainda recomenda:

Ela deve dispor, também, da possibilidade de se exprimir com toda a independência e responsabilidade acerca de problemas éticos e sociais como uma espécie de poder intelectual, indispensável para ajudar a sociedade a refletir, compreender e agir. A diversidade da educação secundária e as possibilidades oferecidas pela universidade deveriam fornecer respostas válidas para os desafios da massificação, ao suprimir a obsessão pela via principal e única. Combinadas com a generalização da alternância estudo/trabalho, elas deveriam permitir, também, a luta eficaz contra o fracasso escolar. O desenvolvimento da educação ao longo da vida implica o estudo de novas formas de obtenção das certificações que levem em consideração conjunto das competências adquiridas. (Delors, 2010, p. 34).

Entende-se que é fundamental que a Universidade centralize a tomada de decisões acerca do desenvolvimento da educação ao longo da vida, pois este é o principal aspecto que influencia as atitudes éticas e sociais que a sociedade necessita expressar na convivência coletiva. A laicidade e a defesa da cidadania, pode ser repensada pela universidade como forma de viabilizar competências que devem ser trabalhadas desde a Educação Básica. Com o objetivo de sustentar um sujeito social e coletivo adulto mais solidário, reflexivo e altruísta com o convívio coletivo no mundo do trabalho.

No caso da formação continuada, este relatório também propõe novas perspectivas e recomendações. Mesmo que a situação seja diferente em cada realidade nacional, a revalorização do seu status para a educação ao longo da vida é central, na perspectiva da Unesco. A atualização dos conhecimentos e das competências, o aprimoramento de sua

didática, por isso a necessidade de ampliar os espaços de reflexão e auto reflexão da própria prática:

O relatório insiste na importância do intercâmbio de professores e das parcerias entre instituições de países diferentes. Tais iniciativas garantem um indispensável valor agregado à qualidade da educação, assim como maior abertura a outras culturas, civilizações e experiências; eis o que é confirmado pelas experiências em curso. Todas essas orientações devem ser objeto de diálogo, até mesmo de contratos, com as organizações de professores, passando por cima do caráter puramente corporativista de tais negociações. De fato, as organizações sindicais, além do objetivo de defender os interesses morais e materiais de seus associados, acumularam um capital de experiências; elas dispõem-se a transmitir esse acervo aos responsáveis pelas decisões políticas. (Delors, 2010, p. 35).

Nesta perspectiva da formação contínua, no Brasil, existem inúmeras organizações não governamentais com trabalhos desenvolvidos na formação para a cidadania. É inevitável comentar sobre o papel transformador que o Instituto Paulo Freire tem desenvolvido na sociedade Brasileira. Intitulada como *a casa da cidadania planetária*, sua influência alcança outras Américas, bem como, a Europa e até Ásia. No Instituto, são desenvolvidos trabalhos de natureza bem variada, como projetos de assessoria, consultoria, pesquisas, formação (presencial e a distância) inicial e educação continuada, orientados pelas dimensões socioambientais e intertranscultural, constituindo três áreas de atuação: Educação de Adultos, Educação Cidadã e Educação Popular (Instituto Paulo Freire, 2015).

As ações fundamentam-se nos princípios da horizontalidade e do trabalho coletivo, utilizando metodologia essencialmente dialógica, inclusiva, respeitosa da diversidade, das diferenças e das semelhanças entre as culturas e os povos, fundada no incentivo à auto-organização e à autodeterminação. Suas formações perpassam áreas que compreendem diversos saberes como: elaboração do Projeto *Eco-Político-Pedagógico*, do plano de trabalho anual e da proposta pedagógica de diferentes unidades educacionais; gestão compartilhada de projetos e programas; gestão democrática e princípios de convivência na perspectiva da cultura da paz e da sustentabilidade; organização e educação continuada dos membros de colegiados escolares; avaliação institucional, dialógica, formativa e continuada; ciclos e avaliação do processo de ensino e aprendizagem; criação de sistema municipal de educação; elaboração, avaliação e atualização do Plano Municipal da Educação; currículo da “Escola Cidadã” e da Cidade Educadora; economia solidária; ecopedagogia e desenvolvimento sustentável; Exercício da cidadania desde a infância; Orçamento Participativo Criança; e muitas outras frentes de formação. Portanto, sua participação social é muito importante no Brasil, principalmente por ter sido um legado do professor Paulo Freire que marcou a história da educação comunitária.

Em Portugal, há documentos norteadores da Educação para Cidadania, como a Carta do Conselho da Europa, que todos os Estados-Membros da União Europeia adotaram



sobre Educação para a Cidadania Democrática e os Direitos Humanos, em 2010. O Relatório da Rede Europeia de Informação Comparada sobre as Políticas e Sistemas Educativos Europeus (Eurydice)<sup>27</sup> faz uma análise comparativa da evolução recentemente registrada a nível nacional da Educação para Cidadania na Europa. A Carta tem como principal objetivo incentivar a promoção da equidade, da coesão social e da cidadania ativa, através da educação escolar. Tal constitui igualmente um dos principais objetivos do atual quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação. A principal recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida propõe:

Que os jovens fossem ajudados a desenvolver competências sociais e cívicas, definidas em termos de conhecimentos, aptidões e atitudes, ao longo do seu percurso escolar. Esta abordagem baseada nas competências implica que se adotem novas formas de organizar o ensino e a aprendizagem em diversas áreas disciplinares, incluindo a da educação para a cidadania. Uma maior atenção às competências práticas, uma abordagem baseada nos resultados da aprendizagem e novos métodos de avaliação apoiados pelo desenvolvimento contínuo dos conhecimentos e competências dos professores são fundamentais para a aquisição dessas competências essenciais. Em paralelo, o quadro europeu também exige que se proporcionem aos estudantes mais oportunidades de participarem ativamente, por exemplo, em atividades realizadas nas escolas conjuntamente com empresários, grupos de jovens, organizações promotoras de atividades culturais e organizações da sociedade civil. (Agência de execução relativa à educação, ao audiovisual e à cultura, 2012, p. 7).

Nota-se que, neste discurso, as competências estão sempre pautadas nas capacidades de ações coletivas, práticas, entre a escola e sociedade, o que reforça o papel da atuação dos gestores escolares, professores e alunos. É inevitável que, quando um currículo é voltado para este interesse comum, as possibilidades de formação de cidadãos mais engajados e responsáveis virem uma realidade. Nesta perspectiva, este documento, tão importante, faz parte do Programa Educação e Formação (EF), que é um programa de estratégias de educação e formação para até 2020 para todos os países membros da União Europeia, com intuito de intervir em currículos nacionais e viabilizar os recursos necessários para o desenvolvimento cultural e económico entre as nações (Antunes, 2016). Os principais objetivos do quadro estratégico do “EF 2020” são:

1. Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade – é necessário progredir na aplicação de estratégias de aprendizagem ao longo da vida, no desenvolvimento de quadros de qualificações nacionais ligados ao Quadro Europeu de Qualificações e vias de aprendizagem mais flexíveis. A mobilidade deve ser expandida e a Carta Europeia da Qualidade da Mobilidade deve ser aplicada;
2. Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação – todos os cidadãos devem poder adquirir competências essenciais e todos os níveis de educação e

<sup>27</sup> Cf. Agência de execução relativa à educação, ao audiovisual e à cultura. *A educação para a cidadania na Europa*. Lisboa: Eurydice, 2012. Disponível em: <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/139PT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139PT.pdf)>. Acesso em: 27 de novembro de 2014.

formação devem ser tornados mais atractivos e eficientes; 3. Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania activa – a educação e a formação devem permitir que todos os cidadãos adquiram e desenvolvam aptidões e competências necessárias para a sua empregabilidade e promover o aprofundamento da sua formação, a cidadania activa e o diálogo intercultural. As desigualdades no sistema educativo deverão ser combatidas através de um ensino pré-primário inclusivo de elevada qualidade; 4. Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação – a aquisição de competências transversais por todos os cidadãos deve ser promovida e o funcionamento do triângulo do conhecimento (educação-investigação-inovação) deve ser assegurado. As parcerias entre empresas e estabelecimentos de ensino, bem como círculos mais amplos de aprendizagem que envolvam representantes da sociedade civil e outras partes interessadas devem ser incentivados. (Comissão Europeia, 2008, não paginado).

Nos objetivos, percebe-se uma afinidade no que pode-se chamar de metodologia para assegurar a aprendizagem ao longo da vida, pois o primeiro condiciona todos os outros a estratégias de mobilidade e formação dos quadros de qualificação, o segundo chama a atenção para a universidade tomar seu lugar de direito na execução destes objetivos, já que fala do papel formativo inicial e contínuo e, em seguida, tem-se as competências, das quais se destaca o terceiro objetivo, com dimensões que envolvem desde a promoção da igualdade até a cidadania activa e o diálogo intercultural.

Os quatro objetivos deste programa, “EF 2020” bem como a Carta “Educação para Cidadania na Europa”, que se refletem diretamente nas políticas educativas portuguesas, estão em total sintonia com os programas da Unesco que são aplicados à realidade brasileira. A Carta Internacional de Educação Geográfica também consegue ter similaridades nos objetivos de coesão social e educação ao longo da vida, que seria uma proposta de uniformizar e padronizar da formação. Isto demonstra que existem elos entre as políticas mundiais e as nacionais. Tal é fundamental para a convergência do pensamento educativo, pois a coletividade possibilita a ação e envolve maiores capacidades de desenvolvimento e enquadramento de projetos de cidadania.

No exemplo europeu, nem todos os países membros têm uma disciplina escolar de educação para a cidadania. A prática cidadã se apresenta como projeto, interdisciplinares e até transdisciplinares, como o caso da Península Ibérica, que tem duas situações diferentes, mas se aproximam nos objetivos. A Espanha tem a educação para cidadania como disciplina regular na sua educação primária e secundária. Todavia, Portugal apresenta um currículo onde os saberes da cidadania são apresentados como transversais ao longo de sua educação básica – mas as atuais Metas Curriculares desvalorizam as questões da cidadania.

No Brasil, acontece algo parecido com Portugal. Somadas as disciplinas comuns do ensino fundamental e médio, temos um programa de temas transversais que são apresentados de forma que envolvam todas as disciplinas e, principalmente, se tornem prática na relação

como os alunos e com a sociedade: são os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997. Entretanto, na prática, dificilmente isto se configura já que estamos falando de um contexto extremamente complexo e de dificuldades, pois os professores que poderiam ser os principais mediadores destes temas são sobrecarregados de conteúdos excessivos e estão limitados de tempo para projetar e planejar projetos interdisciplinares.

## **2.5 A cidadania nos documentos oficiais de formação de professores de Geografia de Portugal e do Brasil**

É central a formação dos professores para esta educação cidadã. Será que existe algum tipo de formação específica, ou será que a formação para a cidadania está presente nas competências objetivadas nos currículos da formação inicial? Que tipo de perfil do professor é escalado para a prática cidadã na e com a escola?

É difícil não associar os educadores não ativos e inconscientes no ensino com a educação por competências cidadãs na educação básica. Poderíamos aqui supor que a formação inicial e contínua dos educadores é um obstáculo à efetivação deste ensino por competências cidadãs. Ou poderíamos afirmar que não existe nenhuma relação direta entre o que se forma na universidade e o que se pratica na escola? Num artigo sobre a formação inicial e os conteúdos escolares, Pozo & Porlán (1999), afirma que ainda persiste a formação de “concepção bancária ou modelo de aquisições” que Adamczewski (1988) define. Este tipo de formação é centrada nos conteúdos disciplinares. O formando é um aluno que deve aprender aqueles conteúdos a transmitir. A formação é, nesta concepção, centrada no saber disciplinar, com divisão clássica entre teoria e prática. Adota-se uma epistemologia positivista, onde a prática é uma mera aplicação de teorias sobre ensino e aprendizagem e o formador de professores se concebe como *expert* em determinada disciplina.

Para concretizar este modelo, defende-se que a imitação do que se considera bom professor é a maneira oculta de adquirir a profissionalização – o que está muito presente, ocultamente ou explicitamente, também no currículo das licenciaturas/cursos de formação inicial do Brasil, bem como no próprio Projeto Político do curso. Não se pretende, aqui, questionar ou centralizar o debate sobre a figura do formador de professores mas, sim, o currículo de um curso, bem como os perfis metodológicos das disciplinas, que também têm seu peso numa proposta de formação para competências cidadãs. Este modelo de formação, centrado nas disciplinas, tem sua justificativa na deficiência do ensino médio e fundamental, na

aprendizagem dos conteúdos, já que *não se pode ensinar o que não se sabe* – por isso, a necessidade de ter todos os conteúdos na formação.

A lógica desta ideia é a de que, inevitavelmente, o aluno que está na universidade, para ser professor, não consegue incorporar sua transformação, porque os elementos fundamentais de transformação deste perfil não são sustentados. Ou seja, não existe uma preocupação de rompimento da imagem concreta e estabelecida da didática do professor da educação Básica. Neste efeito “dominó”, dificilmente este aluno, se formando professor, será e terá práticas diferentes de suas referências bibliográficas. Este é o enfoque enciclopédico, trabalhado por Perez Gómez (1992). Para Calderhead (1986, p. 28) *este paradigma tradicional de formação de professores não é capaz de modificar a atuação do pensamento dos futuros professores. Neste sentido se reforça e se reproduz uma imagem tradicional do ensino.*

O futuro professor se prepara para repetir as práticas rotineiras, métodos tradicionais e recursos didáticos iguais de conteúdos impostos pelas exigências do currículo prescritivo e pelos livros didáticos. Portanto, há uma necessidade gritante de distinguir entre conhecimento disciplinar e conhecimento profissional.

Num registo mais pessoal, como professora de estágio e ensino de Geografia, por oito anos me deparei correntemente com alunos tentando copiar grandes oradores, com memórias enciclopédicas impressionantes para elaborarem seus planos de aula, que estavam sempre centralizados em suas figuras. A aula era sinônimo de palestra, monólogo de conceitos e alunos são apreciadores de uma aula. Alguns colegas afirmavam que mais valia ter um bom professor tradicional do que aquele que o aluno pergunta algo e ele não consegue responder. De certa forma, se pensar na escola atual, o professor que consegue gerar um aluno em estado de total contemplação, poderia acreditar que a aprendizagem acontece nestas situações. Entretanto, não é o que se verifica na relação professor e aluno. Chaigar (2014, p. 41) afirma que:

[...] são esses novos estudantes, em parte, que estão a impor desafios às docências. É da sua indiferença ao que leem, ouvem, veem, ao que deixam de perguntar, ou ao contrário, de suas linguagens, manifestações, críticas, histórias de vida, de uma *pedagogicidade* (Freire, 1997), materializada nessas novas corporeidades, que vão se constituindo pistas para a docência contemporânea.

A aula de didática da Geografia deve ser não só voltada para procedimentos e ou técnicas de ensino e aprendizagem, mas também para os questionamentos referentes aos próprios conteúdos. Não é possível mais deixar que os livros e os programas curriculares determinem a prática do professor. Tal impossibilita a prática voltada para situações problema, bem como a construção de conhecimentos a partir de projetos e, conseqüentemente, a competência cidadã fica sempre no mundo das teorias não aplicáveis.

O mestre ou professor é fundamental neste projeto de escola cidadã?

Assis (2007), da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, numa investigação a professores da educação básica, relativa a um programa de Educação nas Virtudes Morais, no âmbito do Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Universidade Estadual de Campinas – São Paulo (PROEPRE), identificou as seguintes virtudes que um educador deve apresentar:

- autocontrole, derivado de uma constante atenção ao seu próprio comportamento e autoconhecimento;
- o respeito, que se traduz em acolhimento e compreensão do outro (família, aluno, colega), equilíbrio entre a fidelidade às crenças, valores e capacidade de adaptação;
- a capacidade de promover a participação e afirmação do aluno, num espírito de justiça e equidade;
- a cooperação (com os docentes, gestão da escola, famílias e a comunidade);
- compromisso com a profissão.
- ética e profissionalidade, associando o sentido social (justiça e solidariedade) e de humanidade. (Assis, 2007, p. 59).

Todas estas virtudes são fundamentais para o desenvolvimento de uma prática pautada em atitudes e ações de uma formação que preceitue um educador interventor, participativo e consciente de suas possibilidades de transformação social do seu território. Entretanto, não se consolida isso somente na formação inicial. Tem que se continuar alimentando no professor esta atitude e consciência que, no caso específico do professor de Geografia, se insere na relação com o currículo e com o quotidiano escolar, que deve ser seu principal meio de mediação entre o saber científico e o saber do aluno.

Diante destes caracteres, os documentos orientadores da formação dos professores geógrafos, comentados no 1º capítulo, apresentam a necessidade de mobilizar todas etapas de formação profissional, desde a inicial, que envolve os próprios formadores, planeamentos institucionais das escolas formadoras de professores, organização e competências dos componentes curriculares e da formação contínua, que envolve a comunidade escolar, gestores escolares e professores dispostos a sempre investirem em suas atualizações, como decorre da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica de 2009<sup>28</sup>. Nesta perspectiva, emerge a necessidade de promover uma formação cuidadosa do professor de Geografia, disciplina direcionada para a discussão e compreensão de problemas sociais, desde logo à escala do lugar.

Na legislação Brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica<sup>29</sup> abordam os cursos de licenciatura, a Política Nacional de

<sup>28</sup> Cf. Decreto-Lei nº 6.755/2009 (Brasil, 2009).

<sup>29</sup> Cf. Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002a).

Formação de Profissionais do Magistério<sup>30</sup>, de 2009, e, mais especificamente da ciência geográfica, nas Diretrizes Nacionais para o Curso de Geografia<sup>31</sup>. Em nenhum destes documentos, está explícito a formação para o exercício da cidadania ou mesmo a educação cidadã. Esta ausência talvez se justifique pela linguagem dos documentos, que continuam vinculadas ao modelo da *racionalidade técnica*, com formação fragmentada (3+1): que concentra num ano as disciplinas pedagógicas, enquanto as disciplinas específicas ou de “conteúdo” ocupam os outros três, além do estágio supervisionado na educação básica, que surge, somente, no final do curso.

O documento legal que diferencia um curso de Geografia de uma instituição de um determinado Estado Brasileiro de outro é o Projeto Político Pedagógico, que dá autonomia institucional na criação e manutenção do curso de Geografia. Este é o único documento legal de autonomia que responde, ou tenta responder, às diversidades regionais e tem que ser aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, que qualifica as disparidades e adequações necessárias em relação às diretrizes nacionais.

Os projetos políticos pedagógicos das licenciaturas apresentam alterações significativas, direta e indiretamente à formação cidadã, como sucede com o Curso de Licenciatura de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Neste, a Atividade Prática, com carga horária de 400 horas, é distribuído ao longo de todos os semestres, tendo como objetivo:

[...] a orientação sobre o desenvolvimento e realização de atividades de natureza teórico-prática, cuja abordagem temática diversifique e aprofunde o conjunto de saberes que permeiam o processo ensino-aprendizagem e a formação profissional do licenciado em Geografia. (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2008, p. 42).

Neste caso específico, o apelo à formação do professor de Geografia mais cidadão se apresenta como componente de formação transversal, pois em todos os semestres do curso de licenciatura tem-se a preocupação de trabalhar competências de ação no território com a Atividade Prática. Porém, mesmo com estas mudanças significativas, não há qualquer referência explícita à promoção da educação para a cidadania na formação inicial docente. Já no Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia da Universidade Federal do Maranhão, de 2009, um dos objetivos específicos chama atenção para a “Geografia cidadã” quando diz: “Orientar o desenvolvimento das potencialidades do aluno, qualificando-o para o trabalho e

---

<sup>30</sup> Cf. Decreto-Lei nº 6.755/2009 (Brasil, 2009).

<sup>31</sup> Cf. Resolução CNE/CES nº 14/2002 (Brasil, 2002b) e Parecer nº 492/2001 (Brasil, 2001).

preparando-o para o exercício consciente e responsável da cidadania” (Universidade Federal do Maranhão, 2009, p. 32) e ainda cita como princípios:

h) Propor aos órgãos competentes, nas esferas do poder executivo e legislativo, sugestão de ideias que assegurem a melhoria da qualidade de vida da população maranhense e a preservação e o uso racional do ambiente e de seus recursos. Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola. (Universidade Federal do Maranhão, 2009, p. 12).

Entretanto, pelas políticas governamentais que garantiram mais autonomia as Universidades e IES, algumas mudanças pontuais como as citadas acima, voltadas para uma formação mais cidadã, apareceram como possibilidades de mudança do perfil do licenciado e pedagogo que se forma – receando-se, agora, o impacto das medidas do governo Brasileiro que tomou posse em 2016. Naqueles documentos, reconhecem-se aproximações entre Projetos Políticos Pedagógicos institucionais e a própria Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Nos princípios da política nacional a evocação para uma postura cidadã, no Artigo 2º, II, que diz respeito à formação dos profissionais da Educação, lê-se: “com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (Brasil, 2009, não paginado). Neste sentido, alguns cursos de formação de professores estão provocando a chamada *racionalidade prática*, que possibilita uma formação mais social e cidadã do professor. Valores éticos, sociais e democráticos são citados, ou teorizados em escalas de dimensões contrárias, do pleito nacional ao âmbito de um curso de licenciatura de um município de uma das regiões brasileiras Brasileiras.

Esta análise escalar é fundamentalmente geográfica, onde se propõe um *espaço legal comum*, com possíveis preocupações de formação do professor similares. Porém, na prática, também pode-se pensar que o *espaço legal* de reais possibilidades da formação de professores voltados para a prática cidadã saem da menor escala (curso de licenciatura) com suas matrizes curriculares, projetos políticos pedagógicos, projetos de pesquisa e extensão em suas comunidades.

Relativamente à formação de professores portugueses, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei nº 46/1986) não são explicitadas preocupações de cidadania, muito embora se enuncie o objetivo de que a mesma formação “em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante”, segundo alínea f) do nº 1 do Artigo 30º da Lei 46/86. Associa-se a progressão na carreira docente também à prestação de serviços à comunidade (nº 2 do Artigo 36º). No mesmo sentido, considera-se que o sistema educativo deve assegurar a interligação com a comunidade, possuindo estruturas administrativas que se

desenvolvem da escala nacional ao local (nº 2 do Artigo 43.º). Esta orientação reconhece-se, também, na defesa da integração comunitária dos estabelecimentos escolares (nº 1 do Artigo 45º), que se devem orientar pelos “princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo” (nº 2 do Artigo 48.º) (Portugal, 1986, não paginado); ou seja, as escolas devem constituir, elas mesmas, espaços de participação democrática, muito embora a participação dos alunos nos órgãos de direção das escolas seja restringido ao ensino secundário. Também o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (revisto pelo Decreto-Lei nº 137/2012) insiste na articulação entre a escola e a comunidade.

Já a legislação que regulamenta a formação inicial de professores<sup>32</sup> ignora completamente a formação para a cidadania, o mesmo se repetindo na legislação sobre a formação contínua (revista pelo Decreto-Lei nº 207/96). Também o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensinos Básico e Secundário continua a ignorar a educação para a cidadania, muito embora defenda repetidamente a relação entre a escola e a comunidade<sup>33</sup>. Esta ausência prolonga-se na regulamentação da formação inicial de professores: assim, a título de exemplo, na Universidade de Lisboa, as Normas Regulamentares do Mestrado em Ensino de História e Geografia, entretanto finalizado, ignoravam a educação para a cidadania, exceto quando se indica existir um Seminário de opção com essa designação, em Formação Educacional Geral<sup>34</sup>.

Assim, e contraditoriamente, a cidadania surge como um objetivo na legislação curricular portuguesa, mas é omissa quando se fala da formação de professores. Da mesma forma que no caso Brasileiro, está estabelecido na LDB de 1996. Ou seja, nos títulos que tratam dos princípios da Educação Básica, a cidadania aparece claramente, entretanto quando se lê os documentos legais que regulam as políticas de Formação de professores no Brasil, nenhuma referência à cidadania é explícita.

## 2.6 Cidadania nos currículos de Geografia na educação básica portuguesa e Brasileira

<sup>32</sup> Cf. Decreto-Lei nº 43/2007 (PORTUGAL, 2007).

<sup>33</sup> Cf. PORTUGAL. Decreto-Lei nº 75, de 23 de junho de 2010. Estabelece como um dos objectivos fundamentais para a actual legislatura, em matéria de educação básica e secundária, a valorização do trabalho e da profissão docente. *Diário da República*, n. 120, série I-A, p. 2229, 23 jun. 2010. Disponível em: <<https://www.uc.pt/feuc/eea/Documentos/ECD>>. Acesso em: 10 maio 2016.

<sup>34</sup> Cf. Despacho nº 5384/2012 (PORTUGAL, 2012).



No que se refere aos valores que permeiam a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº46/86), é relevante a afirmação que ela se preocupa com a educação para a cidadania e com o reconhecimento do pluralismo cultural (Artigo 2º, dos Princípios Gerais). Valores como tolerância, direitos humanos e liberdade estão presentes na sua redação. As referências à formação cidadã aparecem no art. 2º, nº 4, quando se considera que o sistema educativo constitui-se:

[...] para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários [...]e que a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista..., formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social. (Portugal, 1986, p. 113).

Esta lei portuguesa é vista por muitos que viveram antes da Revolução de 1974, como um marco histórico da democracia na educação nacional. Para a Educação Básica portuguesa é muito expressiva este apelo social (e isto se compreende quando se refere aos anos difíceis do regime salazarista). A influência francesa, com emblemas democráticos, solidários e comunitários, é forte na lei educativa portuguesa. Isto se percebe nos Planos Curriculares da Reforma do Ensino português, seja o nível básico ou secundário. O Decreto-Lei nº286/89, que reestruturou os currículos dos ensinos básico e secundário, na sequência da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, apresentou grande preocupação com os valores democráticos, o desenvolvimento de atitudes e autonomia pessoal, de solidariedade, atitudes de cooperação e hábitos de trabalho.

Este decreto foi inovador por ter criado uma área interdisciplinar, a Área-Escola, com objetivos de concretizar os saberes através de atividades e projetos multidisciplinares, entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos (art. 6º, nº2). Este programa durou até 1992 e foi implementado experimentalmente somente em seis escolas, mas depois sua implementação foi universalizada. Além desse programa, outra novidade trazida nesta reforma do ensino, foi a possibilidade de substituição da disciplina de Educação Moral e Religião Católica pela disciplina Desenvolvimento Pessoal e Social (art. 7º, nº4).

Mesmo com todos os avanços que esta lei gerou, Portugal ainda apresentava problemas resistentes e reconhecidos pelo Ministério da Educação, como dificuldade em lidar com a diversidade de situações educativas, o insucesso e abandono escolar elevados e a falta de articulação e consistência entre vários ciclos de escolaridade. Para tanto, foi apresentado, em março de 2000, uma nova proposta curricular que resultou no Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro, com uma reorganização curricular, orientada pelos objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo, que visava assegurar uma formação comum a todos os alunos que lhes

garantissem o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões e que promovesse a realização individual em harmonia com valores de solidariedade social.

Araújo (2008, p. 126) diz que:

a noção de currículo adotada nesta reorganização está relacionada com três preocupações relacionadas entre si: diferenciação, adequação e flexibilização. A concretização do currículo pressupõe que se estabeleçam diferentes caminhos para alcançar aprendizagens bem sucedidas (diferenciação), a gestão curricular está relacionada com a responsabilização na procura das formas mais adequadas a cada situação concreta (adequação) e por último, todo este processo requer uma grande flexibilização.

A autonomia da escola estava prevista nas entrelinhas desta lei, já que ela tinha a responsabilidade de conduzir o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e de gerenciar seus recursos humanos e materiais. Um elemento fundamental na condução desta reorganização curricular foi a adoção da linguagem de “competência” que integrava conhecimentos, capacidades e atitudes, numa perspectiva da aprendizagem significativa, de saber em ação. Nesta reorganização curricular, a educação para cidadania previa que esta fosse um componente do currículo de natureza transversal em todos os ciclos, contribuindo para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos. Devido a este caráter transversal, criaram-se três áreas curriculares não disciplinares: área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica, possibilitando o aparato metodológico para a efetivação da educação da cidadania de forma transversal – criando esta última área não disciplinar um espaço privilegiado para a construção do cidadão na escola. Aquele Decreto-Lei nº 6/2001 apostou, na realidade, na formação cidadã na escola portuguesa.

O Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro, aprofundou o reconhecimento da diversidade cultural quando declarou, segundo Araújo (2005, p. 129) que:

A grande diversidade de alunos do ponto de vista étário, cultural e social que frequenta atualmente a escola básica pode ser encarada como um contributo para a construção de uma sociedade plural e tolerante, na qual todos os intervenientes têm um papel muito importante a desempenhar.

O reconhecimento do falhanço de muitos dos objetivos da reforma de 1989 levou à Reorganização Curricular de 2001, aprovada pelo mencionado Decreto-Lei nº 6/2001. Na sua sequência, foram publicadas, ainda em 2001, as *Competências Essenciais* para o ensino básico. Este documento compreende as competências de caráter geral e específicos a desenvolver ao longo dos três ciclos do ensino básico. O documento “Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais”, lançado pelo Ministério da Educação, apresentava princípios e valores orientadores do currículo e ao analisar o documento, segundo Araújo, (2005, p. 131), de que se enumera os mais relevantes:

1. A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; 2. A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; 3. O

respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quando às suas pertencas e opções; 4. A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do patrimônio natural e cultural; 5. A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

Assim, são valorizadas as dimensões formativas relativas à formação cidadã.

No Brasil, as leis que tratam dos fundamentos, princípios e objetivos do Ensino Fundamental e Médio, são: primeiramente a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2002c) (Ensino Fundamental e Médio) e Plano Nacional de Educação – documentos que fundamentam o perfil, a política e a universalidade da educação Básica Brasileira. Porém, os que tratam do currículo de Geografia da Educação Básica são, simultaneamente as Diretrizes ou Orientações Curriculares no nível estadual e municipal e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), para os ensinos Fundamental e Médio; e, no caso da Geografia, o volume IV.

É bom esclarecer que o currículo do Ensino Fundamental<sup>35</sup> tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

Voltados para a divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, Distrito Federal e Municípios e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo são definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares diante das diferentes realidades. É assim que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conteúdos

---

<sup>35</sup> Optamos por dissertar sobre o Ensino Fundamental, porque no Ensino Médio existem formações diversificadas, como ensino técnico profissionalizante e Educação de jovens e Adultos.

obrigatórios fixados em âmbito nacional, conforme determina a Constituição Federal no seu artigo 210, se multiplicam as propostas e orientações curriculares de Estados e Municípios e, no seu cerne, os projetos político-pedagógicos das escolas. Estes revelam a autonomia dos entes federados e das escolas nas suas respectivas jurisdições, traduzindo a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares diante das exigências do regime federativo.

Na própria LDB 9.394, artigo 2º, define-se como finalidade da educação: “Dever da Família e do Estado, inspirado nos princípios da liberdade e nas ideias de solidariedade humana, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho” (Brasil, 1996, p. 2).

Neste sentido, alguns aspectos destes documentos referenciam a educação geográfica voltada para a cidadania. Nos PCNs de Geografia do Ensino Fundamental, indicam-se como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; de forma discreta e dispersa. (Brasil, 1998, p. 7).

Neste contexto legal, percebe-se que “Geografia cidadã”, expressão não consagrada academicamente, mas que nos parece pertinente, ajuda-nos a procurar o mundo, a compreendê-lo – mas, mais do que a sua interpretação, a educação geográfica deve significar a intervenção ativa na resolução dos problemas territoriais, a diferentes escalas. Seguimos a mesma perspectiva de Moreno (2013) de que, na educação, cidadania significa ação. Os PCNs, que para muitos professores é ideal e não real, tem como proposição didática a flexibilização e interdisciplinaridade, o que favorece incorporar conhecimentos “procedimentais e atitudinais” da cidadania ou prática cidadã, e o que seria isto na prática do professor? Uma possibilidade é ampliar a aprendizagem para competências. Abordagens atuais da Geografia têm buscado práticas pedagógicas que permitam colocar aos alunos diferentes situações de vivência com os lugares, de modo que possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. Nos PCNs dos 3º e 4º ciclos, espera-se que os alunos:

[...] Dessa forma, eles desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade/natureza. Essas práticas envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que aí se encontram em interação. Nessa perspectiva procura-se sempre a valorização da experiência do aluno. (Brasil, 1998, p. 32).

A LDB, de 1996, apresenta no seu artigo 22, como Objetivo da Educação Básica: *[...] desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania.* (Brasil, 1996, não paginado). Em toda sua dimensão de princípios, fundamentos e finalidades aparece alguma referência a educação cidadã.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, em seu artigo 13º, destacam considerações preliminares a necessidade de referenciar a partir dos quais o sistema educacional Brasileiro se organize para garantir que:

[...] a educação possa atuar decisivamente no processo de construção da cidadania.  
[...] que a Geografia é uma área do conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações, sendo a cidadania uma meta também a ser alcançada pelo ensino desta ciência. (Brasil, 1997, p. 26).

O PCN de Geografia mostra que o Ensino Fundamental de crianças e de adolescentes, desde as primeiras etapas da escolaridade, deve ter como objetivo mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade em que as relações sociedade e natureza formam um todo integrado do qual ele é membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente com os valores humanísticos. A maioria dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são cidadãos com direitos civis, sociais, políticos garantidos por lei.

Segundo o PCN de Geografia para o Ensino Médio, deve-se ter possibilidade de refletir sobre a realidade, repensá-la coletivamente, repudiar as injustiças e exigir a reavaliação desses direitos. Ao estabelecer as bases do conhecimento geográfico em Educação de Jovens e Adultos, devem ser discutidas as ações sociais, culturais e ambientais em diferentes espaços, considerar os espaços de vivência desse aluno, buscando uma reflexão sobre o cumprimento de alguns direitos garantidos por lei e a conquista de outros. O ato de repensar e refletir sobre os direitos possibilita que ações individuais ou coletivas estejam comprometidas com direito do uso de recursos da natureza, garantindo a conservação e a preservação dos essenciais, o direito de preservar costumes importantes que identificam um grupo social e o direito de se reunir em diversos espaços para tomar decisões coletivas, o direito de garantir a vida e outros (Brasil, 2006b).

O objetivo de reflexão sobre como garantir a cidadania ou conquistá-la, em alguns casos, deve permear diversas atividades e estar integrado aos diferentes temas e subitens, podendo serem registrados como objetivos de atividades cotidianas da sala de aula em diversos momentos. Espera-se que os alunos da Educação Básica construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados com a Geografia, que lhes permita conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão de

como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem. Sabe-se que o estudo da paisagem, do lugar e do território mostra a realidade de um espaço construído em um determinado momento do processo histórico - quando se considera a forma como vivem ou viviam as pessoas ou diferentes povos nesse lugar, as diferentes relações que acontecem ou aconteceram entre eles e a natureza, as relações entre pessoas os lugares em diferentes escalas espaciais, os processos naturais que interferiram e atuam no ambiente e na constituição das paisagens (Bauman, 2007).

A paisagem, o lugar e o território trazem as marcas desses processos, o movimento das diferentes culturas e as influências naturais e sociais que modificaram os diversos espaços geográficos. Os alunos de Educação Básica são personagens da vida social da localidade onde moram. Legalmente, cada um deles é um cidadão. Quando identificam e avaliam as ações dos homens em sociedade e suas consequências, em diferentes espaços e tempos, os alunos devem construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais que acontecem na localidade e em espaços mais distantes. Ao identificar as ações humanas para avaliá-las e criticá-las, os alunos devem levar em consideração a paisagem, os movimentos sociais e culturais que lhe deram origem, as intervenções humanas (meios técnicos) e naturais que podem acelerar ou tornar mais lento os ritmos e ações do homem no espaço geográfico em determinado tempo histórico. Ao refletir sobre a pluralidade cultural e social, sobre a diversidade ambiental, sobre as dinâmicas e os processos existentes na natureza, sobre a interferência das ações humanas nas diferentes paisagens, respeitando e reconhecendo os direitos e deveres dos diversos povos e indivíduos na construção e reconstrução da democracia, o aluno estará se comprometendo com o destino das futuras gerações.

## **2.7 Cidadania territorial como proposta de Geografia cidadã na formação do sujeito geograficamente competente**

Os conceitos fundamentais que associamos ao de cidadania territorial são: território, justiça espacial, escola cidadã e comunidade. E as dimensões que se sustentam para a aplicabilidade destes conceitos são: Escola (formação e atuação) e seu Território. As escalas de análise destas dimensões variam desde o bairro ou a freguesia onde a escola e a sua comunidade estão inseridas à cidade ou município em que elas participam.

Gohn (2004) já falava do *empoderamento da comunidade* como território possível da auto sustentabilidade dos espaços comunitários, com a participação de novos educadores sociais. Nesta tese, compreendemos o papel político e social que o professor de Geografia assume e se reforça na escala territorial com que este se identifica. A cidadania territorial, que

defendemos, que julgamos estar em todas as escalas geográficas, local, regional e planetária, se enquadra nas chamadas *comunidades cívicas* defendida por Putnam (1993, p. 31), formadas por *cidadãos atuantes e imbuídos de espírito público, por relações políticas igualitárias, por uma estrutura social firmada na confiança e na colaboração*; ou seja, aquela está diretamente relacionada com a categoria do território, pois envolve identidades e relações de pertencimento/identidade, de melhorar seu espaço de sobrevivência, trabalho e convívio social político. Desta forma, considera-se o papel do ensino de Geografia direcionado à cidadania territorial, como uma possibilidade de reafirmação da ciência geográfica como ciência social e política necessária ao desenvolvimento do sujeito geograficamente competente.

Para tanto, na escola e na formação inicial de professores de Geografia, o objetivo é desenvolver a consciência de uma cidadania planetária (Paschoal, Oliveira & Moreno, 2014), estendendo a atuação da cidadania ao território cotidiano dos alunos e professores, através de diversos meios como, por exemplo, projetos de aula baseados em situações problema do cotidiano do aluno e da sua comunidade.

Neste trabalho de doutoramento, o grande objeto de estudo é a valorização da cidadania territorial na formação inicial dos professores de Geografia da escola de educação básica e secundária. Este objeto pretende ser encarado como a finalidade da formação inicial de professores de Geografia que atuam na construção dos conhecimentos geográficos no ambiente escolar. O ideal é que este objeto se torne instrumento de reafirmação e intervenção da Geografia, representada pelos seus professores e alunos da escola na transformação da comunidade sócio territorial que a escola participa.

Esta categoria “território”, segundo alguns autores merece esclarecimentos já que apresenta ao longo do tempo, variações de abordagens e método que a diferencia da categoria de espaço. Para compreender o conceito de território, cada autor, dependendo de sua linha de trabalho e de suas concepções, dá ênfase a aspectos econômicos, culturais, ou políticos, ou mesmo, a relação entre todos estes aspectos; o território está sempre em dinâmica de construção e afirmação. Um dos autores pioneiros é Raffestin (1993, p. 143), que argumenta sobre a função política do território, afirma:

[...]É essencial compreender bem que o conceito de espaço é anterior ao território, bem como sua compreensão sobre o espaço geográfico. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator territorializa o espaço.

E ainda cita:

[...] um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia ou informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. [...] o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir do espaço. Ora, a

produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder [...]. (RAFFESTIN, 1993, p. 144).

Nesta visão de Raffestin (1993), percebe-se que a construção do território é marcada pelas relações de poder que naquele espaço se manifestam. Neste sentido faz-se necessário avaliar as escalas deste poder e sua dimensão para se definir um território. Este poder exercido por pessoas, grupos, organizações, ou seja, todas as relações sociais que, num determinado espaço se manifestam, servem de formato para a construção de um território. Um exemplo clássico desta visão é a divisão político-administrativa de uma nação, em que o próprio conceito de nação é intrínseco ao conceito de território; pois, quando se apresenta uma nação, relações de poder e soberania territorial são constatadas. Como exemplo desta visão pode-se colocar o território indígena, o território quilombola, território árabe, etc.

Outro autor que apresenta uma análise com diferentes enfoques é Haesbaert (2004, p. 18) classificando três vertentes básicas:

1. Jurídico-política, segundo o qual o território é visto como um espaço delimitado e controlado sobre o qual se exerce um determinado poder, especialmente o de caráter estatal; 2. Cultural, que prioriza dimensões simbólicas e mais subjetivas, o território visto fundamentalmente como produto de apropriação feita através do imaginário e/ou identidade social sobre o espaço; 3. Econômica, que destaca a desterritorialização em sua perspectiva material, como produto espacial de embate entre classes sociais e da relação capital – trabalho.

Nestes três diferentes enfoques, num panorama mais atual, o autor considerando todas as complexidades da globalização crescente, identifica uma *multiterritorialidade*, que configura três elementos: os territórios-zona, os territórios-rede e os aglomerados de exclusão. Nos territórios-zona prevalece a lógica política; nos territórios-rede prevalece a lógica econômica e nos aglomerados de exclusão ocorre uma lógica social de exclusão sócio econômica das pessoas. No entanto, o autor chama a atenção para a exclusão mútua destes três elementos; porém, eles podem ser integrados num mesmo conjunto de relações sociais, numa mesma territorialidade. Um exemplo seria o território comunitário, onde a escola se insere. Por isso que apresentamos a comunidade como conceito chave da cidadania territorial, pois ela engloba estes três modelos de territórios, com sua diversidade social, política, econômica e cultural.

Em outra obra de Haesbaert e Limonad (2007, p. 42), temos que os mesmos atentam para que a noção de território deva partir do pressuposto que o:

[...] território e o espaço não são sinônimos, sendo o segundo mais amplo que o primeiro, porque o território é uma construção histórica e social, que envolve, sociedade e espaço geográfico. Território possui tanto uma dimensão mais subjetiva, que se propõe denominar (consciência, apropriação e identidade territorial) e outra dimensão objetiva, que pode-se denominar de dominação do



espaço, num sentido concreto de instrumentos de ação político-econômica. O espaço se torna território pela apropriação e dominação social.

O que fortalece a predileção de tomarmos a dimensão territorial da prática cidadã ao invés da dimensão espacial, pelo seu estado de consciência, apropriação e identidade, podendo ser percebida em diferentes escalas geográficas.

Além disso, o autor diz que todo território é constituído por territorialidades que se apresentam como redes e zonas, e numa visão Geopolítica do território:

[...] território enquanto espacialidade social contida por limites e fronteiras sob o estatuto de um Estado-nação, por exemplo, a territorialidade pode ser entendida como a estratégia geográfica para controlar/atingir a dinâmica de pessoas, fenômenos e relações através da manutenção do domínio de uma determinada área. As conotações que a territorialidade adquire são distintas dependendo da escala, se enfocada no nível local, cotidiano, nível regional ou nacional e supranacional. (SACK, 1986 apud HAESBAERT; LIMONAD, 2007, p. 44).

Outro ponto fundamental para o estudo desta categoria é a temporalidade, já que o território envolve profundas transformações ao longo da história. E estas temporalidades podem ser de curta ou longa duração para a construção e fragmentação do território. Como exemplo os territórios *episódicos* ou *conjunturais*, como os de prostituição, ou de usuários de drogas nas grandes cidades; territórios de longa duração como os dos Estados-nação, ou território palestino. Além disso, tem-se ainda a instabilidade dos territórios, que podem se superpor em outros. Haesbaert e Limonad (2007, p. 50), ainda trazem um conceito novo de Território-Mundo, que usa a escala mundo:

[...] coroa o processo de globalização, de certa forma legitimando-os, na medida em que a dimensão política da globalização, o controle político dos fluxos é menos evidente. Simbolicamente, territórios como os das reservas naturais, patrimônios da humanidade, podem ajudar na consolidação de uma identidade-mundo capaz de unir, numa mesma rede-território toda a civilização planetária que coloca em risco sua própria existência na superfície da Terra.

O geógrafo Souza (2001) tem uma abordagem política e também cultural do território, identificando nas grandes metrópoles grupos sociais que estabelecem relações de poder formando territórios de conflito pelas diferenças culturais.

Todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder, e que o poder não se restringe ao Estado e não se confunde com violência e dominação. [...] todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território, do quarteirão aterrorizado por uma gangue de jovens até o bloco constituído pelos países membros da [Organização do Tratado do Atlântico Norte] (Otan).

E é na perspectiva do território político, simbólico e cultural que a escola aparece, como sujeito construtor desta justiça territorial. E a cidadania se coloca como instrumento de delimitação deste território, com todas as suas territorialidades, já que envolve interesses comuns ao bem estar de quem e do que compõe este espaço. A cidadania,

como necessidade comum a todos que percebem e vivem estas territorialidades, seria o instrumento de intervenção possível de representar um bem comum a todos.

O território tem que ser um espaço de sentido nesta proposta de cidadania territorial. Pois, este é um espaço enunciativo e deliberativo pelo sujeito *nós*, que é a instituição capaz de deliberação coletiva interna. Espaço de sentido, como esclarece Lima (2005), pela perspectiva de construção de uma justiça territorial corrobora uma geopolítica dos espaços de sentido. De acordo com Lévy e Lussault (2003, p. 531), a *associação entre justiça e espaço é uma ideia recente. Ela supõe, de um lado, que o espaço oferece conteúdo para se definir o que é justo, e de outra parte, que as capacidades de ação sobre espaço permitem a aproximação a um agenciamento justo*. E é nessa associação, justiça e espaço, que a Geografia define caminhos teóricos e metodológicos de intervenção, já que como ciência apresenta uma preocupação com o acesso justo ao espaço, ou melhor, uso democrático ao espaço. São vínculos inevitáveis entre Geografia e ética que permite expressões como *Justiça Espacial*, *Justiça Territorial* ou mesmo a *Justiça Ambiental* que estudam a produção social do espaço.

O pesquisador Harvey (1980), em sua obra *Social Justice and the City*, esclarece a ligação entre justiça social e sistemas espaciais. Ele apresenta espaços necessários para uma justa distribuição de recursos espaciais, sendo o primeiro passo a formulação de um princípio de justiça distributiva territorial. Sugere também o conceito de justiça social territorial, contemplando suas preocupações com o meio físico e social, a luz da distribuição de renda, das necessidades da população, dos recursos essenciais extras.

Sobre essa questão, Soja (2010, p. 4), em sua obra sobre a cidade de Los Angeles, apresenta como princípio normativo de formulação de políticas públicas a *Justiça Espacial (Spatial Justice)*, designando à cidade o espaço escalar de estudo dos *Territórios Injustos*, *Direito à cidade* e *Justiça territorial*. Isto porque a cidade se tornou palco crescente de desigualdades econômicas, polarização social e ao mesmo tempo, ressurgência de grupos comunitários, organizações profissionais que estão promovendo processos interventivos de cidadania coletivizada. Afirma existir uma relação indissociável entre as dimensões sociais e espaciais com a justiça espacial, “a espacialidade modela as relações sociais tal como os processos sociais configuram e dão significado às Geografias humanas.”

Com esta gama de debates sobre o território e a justiça para a cidadania, alia-se a noção de consciência espacial que, no caso do território de intervenção que se propõe para o professor de Geografia, é fundamental e determinante de suas atuações. A fundamentação teórica deste professor cidadão, participativo e interventor inicia-se com a formação desta

consciência espacial e temporal e La Taille (2010) enfatiza a necessidade de conciliar a relação entre mérito e direito para se ter consciência espacial e temporal, e a partir disso, construir a cidadania em sua plenitude.

Já que esta plenitude é intermediada pela justiça territorial. Sendo que o território ganha sua particularidade quando Lefebvre (1976, p. 25-31) diz que, *o espaço desempenha sua função na estruturação de uma totalidade, como um instrumento político à medida em que é apropriado, transformado em território*. Ferrão (1996) aponta para o território com uma nova relação entre os sujeitos sociais, já que defende que a *inteligência coletiva* gera a *região inteligente*, que concebe suas transformações e desenvolvimento através de ações relevantes são as pluriterritorialidades.

Assim, cada unidade territorial é composta de territorialidades, muitas vezes sobrepostas. Todavia, parte-se da premissa que deve se aplicar a justiça territorial às territorialidades já pré-definidas por suas relações e representações percebidas e vivenciadas. Como Lefebvre (2000) afirma em sua obra *La Production de L'espace*. E neste caso adaptado à investigação deste doutoramento, seria pelos futuros professores na sua formação inicial, que a categoria Território se enquadraria pensando novas relações entre os sujeitos sociais que estão na formação inicial originando esta *inteligência coletiva*, e que a partir dela possibilitaria a região inteligente nas futuras ações relevantes destes formandos como professores da Educação Básica e Secundária.

## **2.8 Papel dos professores na promoção da Geografia cidadã: projeto aula**

Os alunos enquanto sujeitos, devem refletir também como é a escola para o ensino de Geografia, com viés direcionado à cidadania territorial.

A escola e sua comunidade apresentam um território político-administrativo de dimensão objetiva, mas isso se analisada e observada isoladamente. Quando se incorpora à *cidadania territorial*, a dimensão e o tipo de território se transformam e ganham outra face. O território da escola “na” comunidade, sendo esta vista em escalas que podem ser o bairro ou freguesia que ela está inserida geograficamente ao município ou cidade; além do político-administrativo é também território cultural e até econômico, e a dimensão além de objetiva também se pronuncia como subjetiva, ou seja, a escola na comunidade, a escola na cidadania territorial apresenta multiterritorialidades ou pluriterritorialidades já que apresenta uma inteligência coletiva que conota um território inteligente (Ferrão, 1996).

E esta multiterritorialidade, tem seu aspecto identificador que é a soma de diferentes territórios, sejam simbólicos ou não. Os sujeitos estão inseridos em territórios locais, e por critérios sublinhados por Harvey (1980), de necessidade comum, bem comum e mérito coletivo. Isto é o que implica o cidadão com seu território local, numa afirmação de identidades, pois como Zaoual (2006, p. 82) diz: [...] *todos os lugares, cada vez mais as pessoas sentem a necessidade de crer e de inserir em locais de pertencimento. Assim, à medida que cresce o global, também amplia-se o local.*

O espaço de convergência destas multiterritorialidades pode ser a escola, em todas as dimensões objetivas e subjetivas, dando a conotação de escola cidadã.

[...] concebe-se a escola cidadã como aquela que luta pela qualidade da educação para todos, abrangendo a totalidade da ação educacional como processo político cultural e técnico pedagógico de formação social e de construção, bem como de distribuição de conhecimentos científicos e tecnológicos socialmente significativos e relevantes para a cidadania. (Martins, 1997, p. 108).

A partir daí, a *escola cidadã* se coloca como o espaço de onde os sujeitos realizam as estratégias, ações e intervenções planejadas, organizadas e refletidas; e o ensino de Geografia tem o papel de construir a competência cidadã territorial deste sujeito. Ressalta-se que este território tem em si caracteres munidos de uma legislação soberana composta de preceitos democráticos, senão não seria possível a escola se pronunciar com espaço sujeito de construção de cidadania territorial. E esses preceitos passam pela identificação das ferramentas que a escola precisa para se focar na cidadania: “programas, relação com saber, relações pedagógicas, avaliação, participação de alunos, o lugar da família na escola, o grau de organização da escola como comunidade democrática e solidária” (Perrennoud, 2002, p. 15), no que, quanto à Geografia, mostra sua necessidade quando declara o papel da compreensão da espacialidade das relações dinâmicas deste território. A competência para entender as relações sócio-espaciais dos movimentos das territorialidades desenvolve-se principalmente através da ciência geográfica, do professor de Geografia e sua interface entre o cotidiano e a linguagem geográfica direcionada à cidadania.

Para se ter uma dimensão da atuação da escola, tem que compreender a qualidade da democracia, que dependerá então da maior ou menor realização das condições acima enunciadas. A noção de justiça espacial (conceito mais consagrado cientificamente) é entendida enquanto justa e equitativa distribuição no espaço de recursos socialmente valorizados e da oportunidade para os usar (Soja, 2010).

Além disto, utilizando o termo defendido pela dissertação, *territorial*, é percebida a reflexão na capacidade dos cidadãos para formular, transmitir e fazer respeitar

as suas preferências ao nível espacial. Para isso, a Geografia enquanto ciência propositiva, deve compreender em primeiro plano a organização política do território cotidiano que a escola está enquanto potencial fonte de injustiça espacial, pois é na compreensão da dimensão de envolvimento da produção e reprodução de Geografias desiguais, que se prospecta uma transformação. Quer dizer, precisa-se enquanto plano de atuação, que o ensino de Geografia, compreenda as territorialidades de exclusão (ou aglomerados de exclusão, como Haesbaert (2015) chama, com discriminação local e estruturas espaciais de privilégio do território injusto para iniciar o projeto de efeito contrário.

Um exemplo de território injusto pode ser retratado na escola em que o ensino de Geografia pode atuar na planificação da urbanização da injustiça, decorrente do favoritismo ou descriminação de impostos a determinadas populações, em função de uma localização geográfica que as coloca numa posição de vantagem ou desvantagem no acesso a bens e serviços. Assim, o funcionamento do sistema urbano pode constituir uma fonte de desigualdade se os processos decisórios relativos ao planeamento urbano não forem igualmente acessíveis a todas as populações implicadas, dado que os benefícios e recursos poderão ser distribuídos de forma desigual, favorecendo os grupos mais fortemente representados em detrimento dos restantes.

Neste contexto, procura-se estabelecer uma relação de causalidade direta entre qualidade democrática e justiça territorial, sendo a qualidade democrática, por sua vez, potenciada pela participação. Com base nesta perspectiva, identificam-se os sujeitos com suas participações específicas e traçam-se metas para intervenção cidadã no território e tipo de participação mais adequado à justiça espacial.

No que tange à participação, Fung (2006) considera três dimensões ao longo das quais os mecanismos de participação variam, constituindo um espaço em que qualquer mecanismo específico de participação pode ser localizado: *o âmbito de participação* (quem participa), *o modo de comunicação e de decisão* (como os participantes comunicam uns com os outros e tomam decisões em conjunto) e *a extensão da autorização* (influência e autonomia - ligação entre discussão e política ou ação pública). A escola pode ser o local onde se encontram todas estas dimensões e os participantes. E a sala de aula de Geografia, objetiva e subjetivamente, institucionaliza e pode promover a justiça territorial.

O professor de Geografia torna-se o interlocutor/maestro através do “Projeto Aula” (previamente apresentado aos atores e não finalizado). Os alunos são os principais atores que a partir de cada individualidade soma-se a um mesmo propósito uma identidade coletiva, um propósito comum, de inteligência coletiva com propostas de ações relevantes

de bem comum. Definido o território a ação é planejada conjuntamente. A partir daí, as possibilidades de aumentar o número de atores (participação dos pais, professores de outras áreas e gestores da escola) ou mesmo o território (soma-se a outras territorialidades) de intervenção fica por conta das possibilidades que os próprios alunos vão encontrando ao longo do planejamento do “projeto aula”, que o professor trouxe inicialmente. Quer dizer, as possibilidades de gerar mais conhecimento e envolvimento dos alunos se amplia de acordo com os interesses que vão sendo gerados por eles próprios, coletivamente, mas sempre com a regência do professor de Geografia, que ao longo do projeto apresenta conceitos e saberes geográficos e pedagógicos (Cachinho, 2010).

Nesta perspectiva, o projeto aula, que se baseia na aprendizagem baseada em situações problemas, como destacam Spronken-Smith e Harland (2009), pode se transformar num grande projeto ou não, mas o fundamental é concluir a finalidade da aprendizagem significativa, com procedimentos de aprendizagem construídos pelos próprios atores e tendo como resultados ações práticas, resultando, a partir da construção da consciência cidadã, uma Geografia cidadã.

Esta Geografia cidadã desenvolve a aprendizagem de forma significativa, já que envolve a dimensão territorial, ou seja, do espaço vivido pelo próprio aluno, que tem sentimentos e relação de pertencimento àquele espaço.

Para tanto, Perrenoud (2002) afirma que não se resolverá o problema do papel da escola como local da construção do cidadão introduzindo na grelha horária, uma ou duas horas semanais de educação para cidadania, tem que se aplicar a cidadania no cerne das disciplinas. E no caso específico da Geografia, indiscutivelmente tem que ser sua finalidade, pois o território é a principal categoria de análise da Geografia.

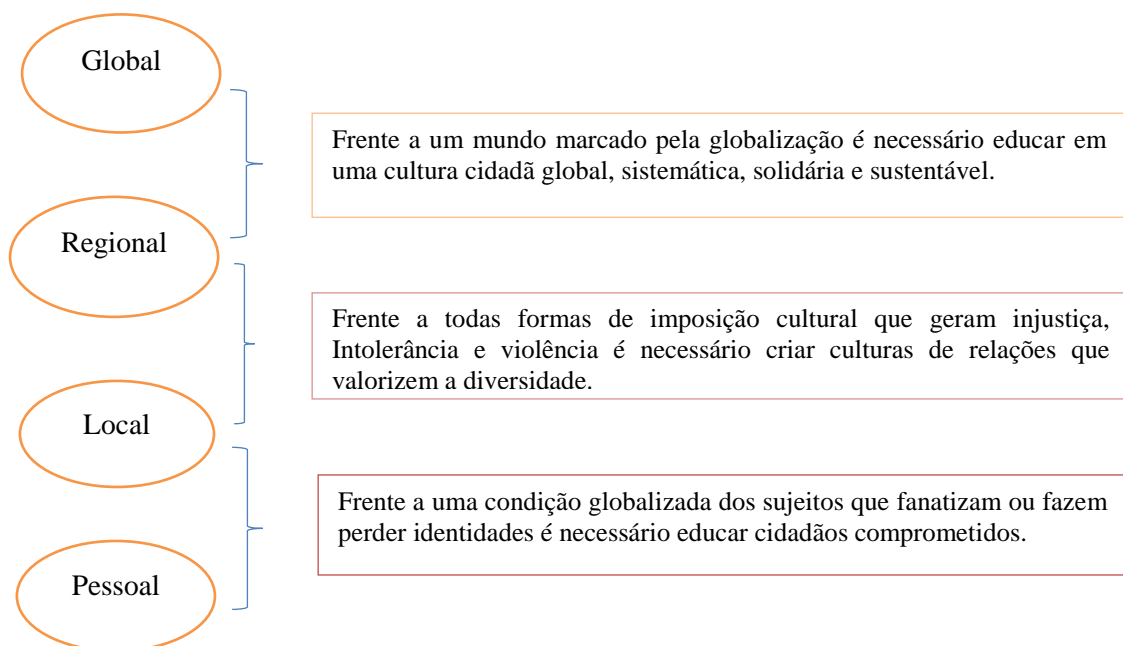
Se a ciência geográfica se conseguir apresentar como articuladora do planejamento da justiça territorial, como forma de alcançar sua meta de construção da cidadania, ela se reafirma como necessária e responsável para a transformação sócio-espacial.

No exemplo da escola, o professor de Geografia com uma pedagogia baseada na investigação do território cotidiano da comunidade que a escola se insere, coloca-se como pioneiro no papel de interventor da cidadania territorial. A proposta não é somente focalizar no local, ou no cotidiano, ou na comunidade; é conseguir perceber as contradições sócio-espaciais do mundo que se está vivenciando. A noção de cidadania tem que ser conscientemente planetária como Moreno Fernández (2013, p. 93) declara:

[...] se afrontamos los problemas del este mundo com una visión compleja, podemos asegurar que el modelo ciudadano planetario es le que mejor se adapta a las nuevas necesidades y a los problemáticas actuales. La escuela que ocupa um lugar central como base de la socialización de nuestro alumnado, tiene una responsabilidad ineludible em la educación de la ciudadanía desde unos planteamientos críticos y responsables que den como resultado una ciudadanía planetaria acorde a las necesidades de las nuevas realidades mundiales.

E isto sem privilegiar uma em detrimento da outra, ou seja, a Cidadania Planetária e tão quão importante quanto a Cidadania Local, até porque a consciência de uma gerará a atuação na outra. A figura 1 de Morillas (2006) presente na tese de Moreno Fernández (2013) demonstra este exemplo:

Figura 1 – Mapa conceitual da cidadania



Fonte: Morillas (2006 apud Moreno Fernández, 2013)

Portanto, a prática interventiva local é fundamental, defende-se que se a aula de Geografia conseguir desenvolver esta consciência de cidadania planetária com projetos de intervenção local, a cidadania territorial virá realidade. O conceito de liberdade se emancipa, quando se compreende as desigualdades, ou seja, a justiça territorial se concretiza, quando além de compreender as injustiças locais, agimos sobre elas.

Para tanto, chama-se para essa responsabilidade os professores formadores e os futuros professores de Geografia. A universidade que forma o professor de Geografia tem que aproximar o saber científico, em toda sua esfera investigativa (teoria e metodologia) para formar professores conscientes e atuantes nas escolas. Os programas das disciplinas ofertadas nas universidades são produzidos pelos professores formadores. Portanto, devem estar implicados com a consciência cidadã. Berbaum (1982, p. 15) denomina a ação formativa:

Será denominada ação de formação aquela em que a mudança se consegue através de uma intervenção à qual se consagra um tempo determinado, na qual existe participação consciente do formando, onde existe vontade explícita quer do formando quer do formador de atingir este objetivo explícito.

A Geografia, enquanto saber científico, tem que se emancipar pedagogicamente, senão ela se torna enfadonha e desnecessária. Souto González (2002) afirma que é indispensável que os professores reflitam previamente sobre que tipo de Geografia vão usar e que interesses se manifestam nas diferentes concepções geográficas do mundo. O processo de transposição didática, que se refere à transição do conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado e aprendido (conceito consagrado por Yves Chevallard) tem que se consolidar nas competências dos professores, senão a aprendizagem significativa não se consolida.

Essa emancipação se dá à medida que os conteúdos deixam de ser fins e se tornam meios para interação com o cotidiano, já que a visão articulada, crítica do mundo, se desenvolve quando se compreende a relação entre a consciência global e a atitude local. É aí que entra a cidadania territorial, como opção de tornar a Geografia necessária e atuante na formação de cidadãos geograficamente competentes.

Perrenoud (2002, p. 54) diz que para isso:

A formação inicial só pode enraizar-se numa reflexão coletiva e um debate a longo prazo sobre a cidadania, acompanhado por uma análise regular das situações educativas, das práticas e das competências em jogo, das culturas e dos funcionamentos institucionais.

A formação inicial pode se sensibilizar para estes temas, preparando-se para este debate e fornecer instrumentos, difundir modelos e relatos de práticas, organizar encontros, promover acompanhamentos, projetos que aproximem as universidades das escolas e suas comunidades.



### CAPÍTULO 3

#### **PESQUISA EMPÍRICA:** categorias de análise e procedimentos metodológicos

O papel do professor de Geografia na formação do cidadão geograficamente competente implica a discussão do seu curso de formação inicial, pois a atuação na Geografia que se ensina na escola também é objeto de análise na formação inicial deste professor.

Esta tese em didática de Geografia tem como principal finalidade identificar como está presente a *cidadania territorial* na formação inicial dos professores de Geografia em universidades públicas portuguesas e brasileiras. Proceda-se a uma investigação a) do currículo académico e projeto político dos cursos, b) a didática específica, c) os programas das unidades curriculares e d) a participação dos alunos. Foi planeada a observação de aulas dos formandos, o que só foi conseguido na Universidade de Lisboa, pelo que a mesma não é aqui valorizada.

A investigação empírica foi desenvolvida em Portugal, no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa e Universidade Nova de Lisboa, instituições onde se realizou o Mestrado em Ensino de História e Geografia (que se subdividiu, como já se referiu, a partir de 2015/16, em Mestrado em Ensino de História e em Mestrado em Ensino de Geografia – Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio).

No Brasil, a investigação foi desenvolvida na Universidade Estadual do Maranhão e na Universidade Federal do Maranhão. Estas instituições foram escolhidas porque são instituições públicas próximas geograficamente, com distância de 20 quilómetros entre elas, fator que facilitou o deslocamento e acompanhamento dos procedimentos metodológicos e também, por se localizar na cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão, onde o apoio dos familiares também era presente.

Na Universidade de Lisboa foram feitas as observações participativas dos componentes curriculares específicos da formação inicial dos professores de Geografia, bem como a análise dos programas dos componentes curriculares da formação inicial dos professores de Geografia, os inquéritos aos alunos futuros professores de Geografia, as entrevistas aos professores formadores e grupo focal também com os alunos em formação inicial. Na Universidade Nova de Lisboa realizaram-se os mesmos procedimentos.

No caso brasileiro, nas Universidade Estadual do Maranhão e Universidade Federal do Maranhão, os procedimentos se deram da seguinte forma: observações participativas dos componentes curriculares, análise dos programas dos componentes

curriculares específicos de formação inicial dos professores de Geografia, aplicação dos inquéritos aos alunos futuros professores, entrevistas aos professores formadores e um grupo focal com os alunos futuros professores da Universidade Federal do Maranhão.

Na Universidade Estadual do Maranhão o grupo focal não foi realizado, devido ao fato do curso ser ofertado no turno noturno, não havendo possibilidade de ser feito em horário paralelo, já que os alunos são trabalhadores integrais durante o dia. Além disso, havia ameaça de greve na instituição o que gerou preocupação para a professora de Metodologia do Ensino de Geografia, que tinha um currículo extenso ainda a ser cumprido no semestre.

Outras instituições também tiveram contribuições importantes no desenvolvimento desta instituição. A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, pela facilidade decorrente do fato de ter vínculo empregatício em regime de dedicação exclusiva e ser formadora de professores de pedagogia e Geografia. E na Universidade Estadual do Ceará pelas parcerias de investigação que desenvolvi com alguns colegas que também investigam na área do ensino de Geografia.

### 3.1 Categorias de análise

A grelha de análise não foi gerada de forma aleatória. Esta tese integrou-se no Projeto: *Estratégias de Formación del profesorado para educar en la participación ciudadana*, e os principais objetivos do *Projeto Sevilla* foram cinco:

- 1º - Conhecer as possibilidades que oferecem os currículos de formação inicial dos professores das diversas universidades participantes (já citadas acima) para formar o futuro professor para educação na participação cidadã;
- 2º - Favorecer intercâmbio de análises e propostas relativas ao currículo da formação inicial e contínua entre as universidades participantes;
- 3º - Experimentar e validar estratégias de formação (e recursos acompanhantes) que são adequadas para formar os professores para educar para a participação;
- 4º - Favorecer o intercâmbio entre iniciativas educativas procedentes tanto do contexto escolar como do contexto extraescolar;
- 5º - Propiciar, nas escolas implicadas, mudanças contextuais que favoreçam os processos de formação dos professores. (García Perez, 2011, p. 23213).

Este doutoramento participa dos três primeiros objetivos, por se reter prioritariamente à formação inicial. E seu objetivo geral era o de analisar a contribuição dos cursos de formação inicial na construção da atitude cidadã do professor de Geografia em seu espaço ou território de atuação, a partir de uma amostra em universidades públicas portuguesas e brasileiras.

As dimensões de análise da tese, enquadrados no objetivo do Projeto de Sevilla, foram:

1. Conhecer os currículos de formação inicial e seu discurso sobre a prática cidadã em diferentes universidades;
2. Confrontar estes currículos com as práticas de formação inicial de professores de Geografia;
3. Elaborar propostas que contribuam para uma formação inicial de perfil reflexivo e interventivo na prática cidadã do território.
4. Favorecer o intercâmbio de estratégias e propostas de currículos de formação inicial voltados para esta cidadania territorial entre as universidades participantes. (García Perez, 2011).

Algumas questões fundamentaram a escolha das dimensões (citadas acima) analisadas ao longo do doutoramento:

- a) **O currículo acadêmico ou projeto político dos cursos:** existe currículo que trabalhe a participação cidadã na formação do professor de Geografia? o projeto político do curso prevê esta formação? Como a cidadania aparece no currículo do curso de formação inicial de professores de Geografia?
- b) **A didática de formação específica:** como os formadores de professores se pronunciam sobre a participação cidadã? Quais suas metodologias que incorporam uma linguagem cidadã? A dinâmica de suas aulas e a participação do discurso da cidadania?
- c) **Os programas dos componentes curriculares:** O que aparece explicitamente e implicitamente no programa da disciplina sobre a cidadania?
- d) **A participação dos alunos:** qual a opinião de quem está em formação, existe um apelo à cidadania no curso de formação de professores de Geografia? Eles se sentem capacitados em promover o debate de cidadania na aula de Geografia na escola?

A partir destes questionamentos, as metodologias para a investigação foram sendo definidas e pensadas para serem adequadas à realidade das instituições, dos professores formadores e dos alunos em formação. Com isto, definiu-se com respaldo no Projeto de Sevilha, uma grelha de “categorias de análise” que deveria ser analisada ao longo de toda pesquisa empírica (quadro 1):

Quadro 1 – Grelha das categorias de análise

A. Concepção de cidadania e educação para cidadania (papel e significado da participação cidadã como conteúdo educativo em que medida a instituição constitui/pode constituir um espaço de formação cidadania, concepção, procedimentos, atitudes e valores e atuação da participação cidadã)
B. Papel e significado da participação cidadã como conteúdo educativo
C. Formas de trabalhar a participação cidadã (métodos, maior ou menor aproximação de trabalhar a formação cidadã no ensino de Geografia)
D. Integração dos projetos educativos no currículo (a educação para a cidadania deve constituir uma disciplina? Os currículos são integrados?)
E. Compromisso social (qual a participação na vida comunitária e compromisso com a resolução dos problemas sociais,)

Fonte: Inspirado no Projeto: “Estrategias de Formación Del Profesorado Para Educar En La Participación Ciudadana – 2012/2014” (García Perez, 2011).

Deste momento em diante, iniciou-se a formulação dos instrumentos metodológicos de análise, pontuados na grelha apresentada acima.

### 3.2 A escolha dos procedimentos

Com ênfase numa pesquisa qualitativa, realizou-se nas instituições portuguesas e brasileiras:

- a) observação com participação nas aulas dos componentes curriculares específicos como Didática de Geografia e Metodologia do Ensino de Geografia;
- b) análise dos programas dos componentes curriculares específicos da formação inicial de professores de Geografia;
- c) entrevistas estruturadas com professores formadores dos componentes curriculares específicos da formação inicial;
- d) inquéritos abertos com os alunos em formação inicial das instituições analisadas que cursam os componentes curriculares analisados;
- e) inquéritos fechados com professores que participaram dos dois maiores eventos de metodologia de ensino e didática da Geografia de cada país;
- f) grupo focal com alunos em formação inicial.

Alguns dos procedimentos levaram mais tempo do que o previsto, em função principalmente, dos calendários diferentes das instituições acompanhadas. O grupo focal foi realizado em três das quatro universidades parceiras do doutoramento, somente a Universidade Estadual do Maranhão não participou deste procedimento, por questões de greve e por ter a licenciatura em Geografia ofertada somente em turno noturno, como se referiu, e, portanto, o calendário estava sendo acelerado pelo movimento grevista (quadro 2).

Quadro 2 - Instituições oficiais e procedimentos realizados

<b>Instituições</b>	<b>Procedimentos realizados</b>
Universidade de Lisboa	i, ii, iii, iiiii, v e vi
Universidade Nova de Lisboa	i, ii, iii, iiiii, v e vi
Universidade Federal do Maranhão	I, ii, iii, iiiii, v e vi
Universidade Estadual do Maranhão	i, ii, iii, iiiii e v

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora

### 3.2.1 Observações

A primeira fase do procedimento metodológico constou das Observações diretas das aulas das unidades curriculares ou disciplinas de Didática de Geografia e Metodologia do Ensino de Geografia. Este procedimento foi de natureza participativa, com a apreciação de todos os alunos e dos professores. O principal objetivo foi de identificar práticas, técnicas e linguagens que cada um dos professores em conjunto com seus alunos desenvolveram a cerca da formação voltada para cidadania. Além disso, esta técnica promoveu o contato com uma variedade de abordagens, metodologias e referenciais teóricos que identifica o papel orientador do professor que forma os futuros professores, e no caso de observadora competia uma melhor compreensão do contributo que cada espaço de aula destes componentes curriculares tinha para os futuros professores que estavam em formação, bem como identificar as maneiras como a cidadania enquanto conceito estruturante aparece na dinâmica da aula.

Este tipo de metodologia foi norteado pelos padrões metodológicos da observação participativa proposta por May (2004), que apresenta este tipo de observação, tendo como formas de registro do observador, os elementos-momentos descritivos da aula e os elementos-momentos reflexivos. Os descritivos são os registros da aula como foi orientada pelo professor e a participação dos alunos, ou seja, as leituras, os exercícios, os debates a cerca do tema da aula previsto pelo professor formador; E os reflexivos são os registros da percepção do observador, pontos que este captou de mais importante ou vocacionado ao objetivo da observação.

Poder vivenciar com assiduidade este momento da formação inicial dos professores em formação e seus formadores, foi fundamental para compreender os desafios diários de ensinar e de aprender, os pontos fracos e fortes do processo de ensino aprendizagem dos cursos de formação inicial, portanto, este momento foi de suma importância do ponto de vista do estudo empírico da investigação, pois a relação ensino aprendizagem se fez presente.

### 3.2.2 Entrevistas

O segundo procedimento metodológico constou das entrevistas semi-estruturadas aos professores (tutores dos componentes de Didática da Geografia, Metodologia de Ensino de Geografia, em Portugal; E Metodologia do Ensino de Geografia no Brasil) das universidades participantes do projeto. No caso de Portugal, Universidade de Lisboa e Nova de Lisboa e no Brasil, Universidade Estadual do Maranhão e Federal do Maranhão. As entrevistas também foram feitas aos professores dos cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, instituição em que trabalho e Universidade Estadual do Ceará, onde tenho parcerias em investigações na área do ensino de Geografia (Apêndices G a L).

O propósito principal foi de conhecer a opinião e fundamentação do conhecimento das suas representações sobre a cidadania e como a Geografia se enquadra nesta perspectiva institucional. A compreensão de como estes professores formadores tratam das relações educativas e uma reflexão sobre a repercussão dessas representações na formação do futuro professor cidadão é fundamental para sustentação da dissertação proposta, como reflete (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 1999) esta é uma das fases mais importantes para compreender como a formação cidadã está para os professores de instituições que formam professores da Educação básica.

Os quadros 3 a 5 apresentam grelhas de análise de enquadramento das entrevistas dos professores formadores das universidades portuguesas e brasileiras, bem como dos códigos que foram desenvolvidos para este enquadramento. Além disso o programa SPSS, foi utilizado para padronizar as categorias e auxiliar a análise qualitativa.

Quadro 3 - Grelha de análises de entrevistas

<b>Categorias</b>	
<b>A</b>	Concepção de Cidadania Territorial / Educação para Cidadania.
<b>B</b>	Papel e significado da participação cidadã como conteúdo educativo.
<b>C</b>	Metodologias de trabalho com a questão da cidadania e com a participação cidadã.
<b>D</b>	Integração de planeamentos educativos (currículo e propostas curriculares).
<b>E</b>	Compromisso com os problemas sociais e sua participação como parte integrante da identidade profissional docente.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora

Quadro 4 - Códigos da análise das entrevistas

P	Portugal – para designar a origem do professor
Prof.	Professor
A, B, C, D e E (quadro 1)	Categorias da grelha de análise das respostas
Valores (0 a 4) (quadro 3)	Grau e intensidade com o compromisso com a formação cidadã de acordo com as categorias A, B, C, D e E (quadro 1).
B	Brasil – para designar a origem do professor

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora

Quadro 5 - Referência dos valores 0 a 4 em cada categoria (A, B, C, D e E)

A	0 - não responde / 1- cidadania como comportamento cívico e aprendizagem de normas de comportamento / 2- cidadania como membro da sociedade, educação de valores politicamente corretos / 3- cidadania com conjunto de direitos e obrigações, educação como informação de instituições que regulam a vida coletiva / 4- cidadania como participação da vida democrática, com capacidade de analisar criticamente os problemas sociais e intervir individualmente e coletivamente em soluções.
B	0 - não responde / 1- não apresenta a cidadania como conteúdo de forma integrada, mesmo considerando o contributo da Geografia para a participação cidadã / 2- a participação cidadã aparece de forma esporádica como conteúdo educativo, não tem valor específico / 3- a participação cidadã aparece como conteúdo educativo importante, mas não tem um papel central no conjunto de conteúdos educativos / 4- a participação cidadã aparece como conteúdo educativo relevante, sendo considerado de forma integrada nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais vinculadas ao compromisso social.
C	0 - não responde / 1- não se trabalha a participação cidadã / 2- a participação cidadã é trabalhada como conteúdo convencional de carácter informativo / 3- a participação cidadã é trabalhada como conteúdo informativo, atendendo não só a dimensão conceitual / 4- a participação cidadã é trabalhada contextualizando os problemas relevantes e conduzindo as atitudes das ações de cidadania.
D	0 - não responde / 1- se contempla apenas os conteúdos educativos de carácter curricular sem incorporar outros não-curriculares / 2- incorpora-se ao desenvolvimento de currículos e em alguns planeamentos educativos / 3- incorpora-se aos planeamentos educativos não curriculares, mas não se integra aos planeamentos curriculares habituais, não supera a ideia tradicional da disciplina académica / 4- assume enfoque no currículo de forma integrada, superando a tradição académica e se incorpora métodos não curriculares também.
E	0 - não responde / 1- não incorpora o compromisso social como componente de identidade docente / 2- reconhece o compromisso social, com uma posição mais convencional de neutralidade, da qual os problemas sociais só são objetos de análise, sem envolvimento / 3- compromisso social é considerável, junto com a identidade docente, porém não tem papel relevante / 4- o compromisso social é essencial como componente da identidade docente, sobretudo quando ensina-se sobre os problemas sociais.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora

### 3.2.3 Inquéritos

No 3º *procedimento metodológico* foram aplicados os inquéritos abertos e fechados, sendo os abertos destinados aos alunos dos cursos de Mestrado em Ensino de História e Geografia das universidades portuguesas (Universidade de Lisboa e Universidade Nova de Lisboa) e licenciandos das graduações das instituições brasileiras (Universidade Federal do Maranhão e Universidade Estadual do Maranhão) (Apêndice PÊNDICES X e Y).

Já os inquéritos fechados aplicados aos professores em atividade/exercício na Educação Básica e também os licenciandos participantes dos eventos promovidos pela Associação Portuguesa de Professores de Geografia e pela Associação dos Geógrafos Brasileiros. No caso de Portugal, foi o Congresso Ibérico de Didática da Geografia, ocorrido nos dias 21, 22 e 23 de março de 2013, e no Brasil foi o Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, entre os dias 15 e 19 de setembro de 2013 (Apêndice X e Y).

É importante salientar que foram apresentados dois modelos de inquéritos abertos, um para alunos que ingressaram no início do mestrado (Portugal) e outro para os alunos que estão se formando nos respectivos cursos de mestrado (Portugal) e licenciatura (Brasil).

O modelo de inquérito fechado para os congressos também foi diferente. A meta destes inquéritos era perceber a concepção e expectativa do curso na contribuição à formação cidadã dos alunos que acabaram de entrar no curso e outro inquérito referente às avaliações e repercussões da formação em uma Geografia mais cidadã para quem já está saindo. Já no caso do inquérito fechado, o objetivo era perceber a proximidade da prática de ensino com abordagem na cidadania dos professores em atividade e dos licenciandos que apresentaram trabalho nos congressos.

### 3.2.4 Análise dos programas dos componentes curriculares

Outra etapa da metodologia foi a análise dos programas dos componentes curriculares (planos de trabalho ou programas disciplinares) que os professores dos componentes curriculares dos cursos de formação inicial produzem suas metodologias, competências, referenciais teóricos e objetivos da disciplina. Assim, ter-se-ia um contato preliminar com o que se planejou e o que se observou no decorrer das aulas das disciplinas. Este procedimento é complementar do primeiro, pois as observações das aulas também validam o papel do programa elaborado pelo formador, já que um é o planejamento da prática do outro.



### 3.2.5 Grupo Focal

O grupo focal foi proposto com a intenção de estabelecer um parâmetro entre os discursos dos alunos em formação sobre a relação entre a Geografia e a Cidadania. Compreender a formação da cidadania de um ponto de vista coletivo, já que as questões eram apresentadas com o intuito de colher respostas de todos, inclusive com réplicas e tréplicas entre eles. Este procedimento foi realizado nas Universidades de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa e Universidade Federal do Maranhão. A Universidade Estadual do Maranhão não possibilitou a realização do grupo focal, porque era um curso noturno para alunos trabalhadores, que tinham um currículo extenso.

A descrição e análise dos procedimentos estão dispostos ao longo dos 4º e 5º capítulos. Todos os exemplares dos procedimentos estão nos Apêndice A a W.

## **4 CAPÍTULO**

### **4 PROCEDIMENTOS E ANÁLISES**

Neste capítulo os procedimentos são apresentados com suas análises. Iniciando com as análises dos programas dos componentes curriculares de formação inicial dos professores de Geografia das instituições-campo deste doutoramento; as observações das aulas dos componentes curriculares de Didática da Geografia e Metodologia de Ensino de Geografia nas quatro instituições, Universidade de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Universidade Estadual do Maranhão e Universidade Federal do Maranhão. As entrevistas estruturadas com os professores formadores destes componentes curriculares e os inquéritos abertos aplicados aos alunos dos Mestrados em Ensino de História e Geografia das instituições Universidade de Lisboa e Universidade Nova de Lisboa e os alunos das Licenciaturas em Geografia das instituições Universidade Estadual do Maranhão e Universidade Federal do Maranhão. No capítulo seguinte apresenta-se a continuidade dos procedimentos – Inquéritos Fechados e Grupos Focais - com suas respectivas análises.

#### **4.1 Análise dos programas dos componentes curriculares**

O programa do componente curricular representa a proposta de trabalho do professor com os conceitos, conteúdos emblemáticos ao título da unidade, procedimentos metodológicos e aferição de aprendizagem. Em Portugal, os programas dos componentes curriculares, ou mesmo dos seminários são apresentados com uma organização que vai desde a sua sinopse, que representa sua finalidade e importância para o aprendizado, até a literatura utilizada para trabalhar os conteúdos. No Brasil, essa sinopse chama-se ementa com o mesmo emprego da sinopse do caso português.

Todos os programas dos componentes são compostos pela sinopse (ementa), objetivos, estrutura e organização dos conteúdos, metodologia de trabalho, avaliação e a bibliografia orientadora. Este documento é desenvolvido normalmente pelo professor tutor do componente e aprovado pelo colegiado dos professores que compõem o departamento.

Nesta etapa da investigação, foram analisados os programas dos componentes curriculares. São eles: Didática da Geografia (Universidade de Lisboa), Metodologia do Ensino da Geografia (Universidade de Lisboa); Didática e Metodologia da Geografia I (Universidade Nova de Lisboa); Metodologia para o Ensino de Geografia (Universidade Estadual do

Maranhão) e Metodologia do Ensino de Geografia (Universidade Federal do Maranhão). Como citado no 3º capítulo, este procedimento também foi realizado na Universidade Estadual do Ceará e na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; sua análise consta nos apêndices desta tese.

Nesta análise, o objetivo era a verificação da participação das questões da cidadania na proposta política pedagógica dos componentes, bem como as formas como estas questões aparecem nestes programas. Esta etapa foi considerada relevante, pois possibilitou a intermediação entre o que se projeta enquanto proposta inicial e o que realmente foi evidenciado na aula, no procedimento da observação participativa. Portanto os dois procedimentos, análise dos programas de componentes curriculares e a observação, se complementaram, já que um consiste na proposta da prática de ensino dos componentes e o outro na aplicação desta prática.

A seguir, apresenta-se a análise de cada programa separadamente, da qual se considera como relevante o aparecimento do termo cidadania, a forma como é citado e apresentado, bem como, a bibliografia específica que indica leituras sobre a temática da cidadania.

#### 4.1.1 Didática de Geografia e Metodologia do Ensino de Geografia (Universidade de Lisboa)

O programa do componente curricular de Didática de Geografia inicia com a distribuição da carga horária semanal de 4 horas, com uma divisão de 1h para teoria, 2h para teórico prática e 1h para a prática/laboratório. Em seguida, apresenta os objetivos e competências a desenvolver e logo nesta etapa do programa já aparecem três itens indicados, como:

- Debater a importância da Geografia na educação do futuro, nomeadamente, para o mundo tecnológico, o desenvolvimento sustentável e a cidadania ativa e responsável.
- E também - Desenvolver competências de investigação e de trabalho em equipe através da realização de tarefas e pequenos projetos. – cooperar ativamente com os colegas de grupo de trabalho e da turma na resolução de situações problema e na tomada de decisões. (Universidade de Lisboa, 2012, não paginado).

Logo no primeiro momento do programa, a cidadania ativa e responsável aparece como objetivo, bem como o desenvolvimento sustentável através da investigação feita por pequenos projetos e situações problema, o que demonstra afinidades a linhas teóricas mais voltadas para a construção de saberes e pedagogia de projetos. Nos conteúdos, o programa apresenta como conhecimentos para a aprendizagem – *O papel da Geografia na educação* – *A Carta Internacional de Educação Geográfica* – *A Geografia na Educação do Futuro* – *Um currículo orientado para os valores* – *A educação para o desenvolvimento sustentável* – *A*

*Educação para o ambiente – A Educação para a cidadania – para uma Geografia escolar crítica.* Ou seja, de acordo com os objetivos e competências que se pretende na disciplina, os conteúdos foram pensados para que estes desenvolvam as competências necessárias para uma didática de Geografia voltada para a construção de uma postura cidadã conscientemente responsável e ativa, da qual tem como referência metodológica a resolução de problemas, materiais de mídia como os documentários pedagógicos de Annenberg Media, Yann Arthus-Bertrand e *National Geographic*.

Apresentamos como referencial teórico para esta ótica cidadã, na bibliografia da disciplina: *Graves, N. J. New Unesco Source Book for Geography Teaching; Souto X. M. Didáctica de la Geografía. Problemas sociales e conocimiento del medio* e a Carta Internacional de Educação Geográfica.

#### 4.1.2 Metodologia do Ensino de Geografia (UL)

O Seminário de Metodologia do Ensino da Geografia apresentou uma sinopse que trouxe como ponto de importância à cidadania o compromisso com a formação cidadã. O trecho selecionado diz:

[...] a construção de recursos didáticos suportada numa educação geográfica comprometida com a formação cidadã, quando os alunos desenvolvem a sua formação inicial em escolas básicas e secundárias que colaboram com a Universidade de Lisboa. E os objetivos também faziam menção à cidadania; -refletir sobre o contributo da Geografia para a educação para cidadania, tendo também presentes as orientações dos programas e orientações curriculares – desenvolver competências de investigação e de trabalho em equipa através da realização de tarefas e pequenos projetos. (Universidade de Lisboa, 2012, não paginado).

Já na estrutura e organização dos conteúdos, este componente curricular direciona ainda mais para a temática, quando indica os *Princípios gerais de metodologia do ensino de Geografia, numa perspectiva de educação cidadã. O trabalho de projeto: uma abordagem.* E as principais competências que sinalizam a temática da cidadania são: *Elaborar planificações e construir recursos didáticos que promovam uma educação geográfica direcionada para a reflexão e intervenção esclarecida na resolução dos problemas sócio-territoriais – Cooperar ativamente com os colegas na resolução de situações-problema.*

Por sua vez, como referenciais para estas competências estão *Alexandre, F. e Diogo, J. em Didáctica da Geografia: contributos para uma educação no ambiente; Butt, G. em Geography, Education and the future; Souto, X. M. em Didáctica de la Geografía. Problemas sociales e conocimiento del medio e a Carta Internacional de Educação Geográfica da União Geográfica Internacional.*

Diante desta análise, percebe-se que os programas dos componentes apresentam uma dedicação fortemente influenciada pela educação da cidadania. O currículo acentua esta proximidade com a temática, quando se vê presente inúmeros princípios regidos pela Racionalidade Prática, o que garante as possibilidades de um programa com objetivos para além dos conhecimentos específicos do ensino da Geografia e sua participação na escola. A resolução de situações problema, por exemplo, consolida o propósito social e interventor da ciência geográfica na construção do cidadão geograficamente competente.

#### 4.1.3 Didática de Geografia e Metodologia do Ensino de Geografia I (UNL)

Na Universidade Nova de Lisboa, os componentes de Didática e Metodologia do Ensino de Geografia (Apêndice C) são trabalhados juntos, tendo dois semestres para completar a formação. No programa deste componente o objetivo voltado para o debate da formação cidadã que aparece é: *compreender a importância da educação geográfica para a formação pessoal e o desenvolvimento social*. E, no conteúdo apresentado na organização das temáticas, aparecem, somente, os valores da Educação Geográfica. Já no componente de Prática de Ensino em História de Geografia, também ministrado pelo professor de Didática e Metodologia do Ensino de Geografia, aparecem mais objetivos que citam a formação e construção da cidadania:

[...] demonstrar sentido de responsabilidade deontológica, participando de forma rigorosa, crítica e atenta nas atividades do núcleo da Prática de Ensino Supervisionada, nas atividades escolares propostas e com todos os diferentes interlocutores; promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas didáticas motivadoras diferenciadas e auto-reguladas; conceber e explorar situações de aprendizagem significativas; contribuir para a promoção de práticas valorizadoras e integradoras de diferentes saberes e culturas. E nos conteúdos apareceram: a Educação para a Cidadania Intercultural; Prática reflexiva e a auto avaliação; trabalhar de forma colaborativa e a Ética da profissão docente. (Universidade de Lisboa, 2012, não paginado).

A bibliografia do programa de Didática e Metodologia do Ensino de Geografia da Universidade Nova de Lisboa apresentou algumas indicações da área das Ciências da Educação que não aparecem nos programas das disciplinas do mestrado em ensino da Universidade de Lisboa, como *Isabel Alarcão com a Escola Reflexiva e Supervisão-uma escola em Desenvolvimento e aprendizagem*; *Rosário Gâmbôa com Educação, ética e democracia- a reconstrução da modernidade*; *Antônio Nôvoa com Imagens do Futuro Presente*.

E os métodos de ensino apresentados no programa proclamam a *promoção de atividades de integração na comunidade educativa e a responsabilidade, autonomia e capacidade reflexiva a propósito do desempenho profissional*. Nestes termos os programas do Mestrado em Ensino de História e Geografia da Universidade Nova de Lisboa, considera as

questões sobre a formação para a cidadania relevantes; porém, não apresenta de forma explícita a construção da cidadania no texto dos seus programas de formação dos professores nestas duas áreas. O que difere do que está fortemente presente nos programas dos componentes e seminários do mestrado em ensino da Universidade de Lisboa.

#### 4.1.4 Metodologia do Ensino de Geografia (UFMA)

A Universidade Federal do Maranhão apresenta em sua grade curricular com muitos componentes curriculares da área das ciências da educação que complementam a formação dos professores; porém, são de responsabilidade do departamento de pedagogia.

Já o componente de Metodologia do Ensino de Geografia, somado aos estágios supervisionados, completa a formação do professor de Geografia na licenciatura sendo estas de responsabilidade do departamento de Geografia da Universidade Federal do Maranhão. Além disso, esta disciplina, ao contrário dos estágios, tem um objetivo mais formativo e epistemológico, já que, trabalha os autores mais influentes na área específica do ensino de Geografia. Por isso, a escolha da análise se focar neste componente de Metodologia de Ensino em Geografia.

Na análise da sinopse do programa do componente curricular, não aparece nada explicitamente e implicitamente sobre a formação ou a construção da cidadania. Os objetivos seguem com a mesma ausência do debate sobre a cidadania. Nos conteúdos programáticos, o termo cidadania também não aparece explicitamente, mas são citados conteúdos que trabalham alguns temas que envolvem a formação para cidadania, como: *A necessidade da aplicação de nova metodologia da Geografia no ensino e na pesquisa- a emergência do paradigma da reflexividade. O ensino de Geografia e as propostas: Diversidade, Multiculturalismo, Interdisciplinaridade e transversalidade.* Trabalha-se também os Parâmetros Curriculares Nacionais no desenvolvimento de competências e habilidades na Geografia. Além disso, o programa ainda trabalha o ato da pesquisa no processo de formação do educador em Geografia.

Uma característica pertinente apresentada neste programa da Universidade Federal foi ter nos seus procedimentos metodológicos a aplicação de dinâmicas de grupo como instrumento reflexivo.

Nas referências bibliográficas aparece Paulo Freire com a *Pedagogia da Autonomia*, Adrianly Sampaio e Antônio Freire com o livro *Ler o mundo com as mãos e ouvir com os olhos: reflexões sobre o ensino de Geografia em tempos de inclusão*, Marly Santos com a *Educação para a cidadania global: explorando seus caminhos no Brasil*. E mesmo assim,

com alguns destes embasamentos teóricos sugestivos, nem nos objetivos e sinopse do programa do componente de Metodologia de Ensino de Geografia, termos, discussões, debates ou mesmo citações sobre a cidadania são sugeridos.

#### 4.1.5 Metodologia do Ensino de Geografia (UEMA)

A Universidade Estadual do Maranhão apresenta um grupo de componentes curriculares da área de ensino muito próximo ao da grade curricular da Universidade Federal do Maranhão, composta de componentes da área das ciências da educação e as específicas da Licenciatura em Geografia que são de responsabilidade do departamento de Geografia. Metodologia para o Ensino de Geografia e os Estágios Supervisionados são os específicos. E o componente de Metodologia, assim como na Universidade Federal tem um perfil voltado para a formação epistemológica dos futuros professores de Geografia, pois trabalha a identidade e métodos que melhor se aplicam na aprendizagem dos conteúdos geográficos voltados á disciplina escolar de Geografia.

Nos objetivos, por exemplo, aparecem como específicos:

discutir referenciais conceituais e metodológicos em Geografia reconhecendo a importância de uma perspectiva integradora, crítica e transformadora no ensino da disciplina; refletir criticamente metodologias de ensino visando o estabelecimento de parâmetros de análise para internalizar uma prática eficaz em Geografia; construir materiais como formas alternativas metodológicas para o ensino de Geografia, na perspectiva de reconstruir a identidade da disciplina. (UNIVERSIDADE DE LISBOA, 2012, não paginado).

No caso dos conteúdos programáticos, o professor divide o programa em quatro grandes unidades, sendo somente a primeira a citar explicitamente a possibilidade de discutir uma formação voltada para a intervenção cidadã no território, denominada de *a Geografia que queremos*. No restante do programa deste componente, somente nas referências bibliográficas que aparecem indicações de leituras do ensino mais cidadão, como exemplo, aparecem, Lana Cavalcante com a obra *Geografia, escola e construção de conhecimentos*; Roselane Zordan Costella com a *Importância dos desafios na construção do conhecimento geográfico*; Celso Antunes com a *Sala de aula de Geografia e História: inteligências múltiplas, aprendizagem, aprendizagem significativa e competências no dia a dia* e Nestor Kaercher com *Os desafios e utopias no Ensino de Geografia*. Portanto, não existe nenhuma referência à construção da cidadania de forma explícita e continua ao longo da análise do programa disciplinar, salvo os objetivos que propõe práticas com perspectivas integradoras, críticas e transformadoras no

ensino, o que nos remete a uma Geografia mais participativa e interventora. Contudo, não se difere do programa da Universidade Federal do Maranhão.

#### 4.2 Observações participativas de aulas dos componentes curriculares

As observações participativas de aulas levaram dois anos letivos para serem concluídas. Em Portugal nas duas instituições foi um ano e mais um ano para as instituições no Brasil. A maior dificuldade foi a conciliação de horários que acarretou no prolongamento das atividades.

Em Portugal as observações foram de setembro de 2012 até junho de 2013 e no Brasil foram de agosto de 2013 a junho de 2014. Neste último país, teve-se o agravante da greve dos professores que durou 2 meses, e por causa disto, as aulas foram estendidas a finais de semana e feriados para poderem terminar o semestre no prazo do calendário escolar.

O quadro 6 demonstra as instituições participantes, os cursos e componentes curriculares que foram acompanhados no procedimento das Observações.

Quadro 6 - Instituições que participaram deste Procedimento Metodológico

Instituições	Cursos	Disciplinas
Universidade de Lisboa - Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (Igot)	Mestrado em Ensino de História e Geografia no 2º ciclo.	Didática da Geografia e Metodologia do Ensino de Geografia
Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário	Didática da Geografia I e Metodologia do Ensino de Geografia
Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.	Licenciatura Plena em Geografia	Metodologia do Ensino de Geografia
Universidade do Estado do Maranhão – Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais	Licenciatura Plena em Geografia	Metodologia do Ensino de Geografia

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora

O principal objetivo era presenciar como a educação para a cidadania era promovida nas diversas esferas da didática que se observava e poder vivenciar com assiduidade este momento da formação inicial dos professores em formação e seus formadores, foi fundamental



para compreender os desafios diários de ensinar e de aprender, com ou sem as questões da cidadania.

Foi de extrema importância participar deste momento, pois o dia-a-dia da sala de aula possibilitou, entre outros, verificar os pontos fracos e fortes do processo de ensino aprendizagem dos cursos de formação inicial, além de se tornar um espaço de reflexão sobre a minha própria didática.

A escolha dos componentes que foram observados se deu pelos seguintes critérios: a proximidade entre o currículo Brasileiro e português na formação do professor de Geografia; caráter pedagógico dos componentes e especificidade dos componentes curriculares da área de didática da Geografia (já que são os específicos dos mestrados em ensino e licenciaturas em Geografia que tem como objeto a prática na escola e metodologias do ensino de Geografia).

É evidente que os professores que permitiram a participação deste projeto também se fizeram curiosos com o assunto e se posicionaram de forma muito acolhedora com o projeto de investigação. No entanto, a permissão para que a técnica da observação tivesse um caráter participativo se deu com o aval de todas as turmas de alunos, que também foram muito acolhedores.

O modelo de observação descritiva e reflexiva foi aplicado em todas as instituições brasileiras e portuguesas, sem distinção, pois como os componentes curriculares eram os mesmos, não houve necessidade de nenhum enquadramento. Abaixo está o modelo de plano de observação que foi aplicado.

### **Plano de observação das aulas**

Este plano de observação foi elaborado com fundamentação no procedimento ou técnica metodológica muito utilizada na psicologia da educação. No momento da preparação do plano ou grelha de registro das aulas observadas, além de Tim May, Pedro Reis, em 2011, elaborou o Caderno 2 do Conselho Científico para Avaliação de Professores (CCAP) do Ministério da Educação sobre o tema: *Observação de aula e avaliação do desempenho docente*.

Um dos temas mais tocados sobre a qualidade da observação rotineira como procedimento de análise metodológica foi a preparação da grelha ou plano de registro do observador.

O sucesso da observação de aulas depende de uma preparação cuidadosa, nomeadamente no que respeita à definição da sua frequência e duração, à identificação e negociação de focos específicos a observar, à selecção das metodologias a utilizar e à concepção de instrumentos de registro adequados à recolha sistemática dos dados considerados relevantes (Reis, 2011, p. 76).

Em nenhum momento se teve como objetivo avaliar o método de didática adotado pelo professor formador, ou seus referenciais, bem como seus alunos. Como se referiu, o foco da grelha era sempre o de verificar a presença da formação para cidadania no desenvolvimento da aula. No entanto, com referências de alguns especialistas, e baseado em resultados de investigação, considerou-se que a *observação de aulas* e a seleção/concepção dos instrumentos de recolha de dados deveriam ser orientadas por quatro pressupostos (Mcgreal, 1988; Zepeda, 2009):

- a) A confiança e a utilidade da observação de aulas estão relacionadas com a quantidade e os tipos de informação acessíveis aos mentores ou supervisores antes da observação;
- b) Quanto mais específico for o foco da observação utilizado pelos mentores ou supervisores, maior a possibilidade de eles serem capazes de descrever os acontecimentos relacionados com esse foco;
- c) O impacto dos dados recolhidos através da observação depende da forma como eles são registrados durante a observação;
- d) O impacto dos dados recolhidos através da observação na relação entre o mentor ou supervisor e o professor depende da forma como o feedback é transmitido ao professor.

Entre os quatro pressupostos citados acima, os segundo e terceiro foram os mais presentes, e delimitador do modelo criado para esta investigação, já que o papel do plano de registro foi pensado com o intuito de descrever e refletir a dinâmica da aula com a perspectiva da participação ou não do discurso da cidadania.

A seguir será explanado como se deu a participação da Universidade de Lisboa nesta etapa metodológica.

#### 4.2.1 Universidade de Lisboa

A Universidade de Lisboa, através do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, acolheu a investigação desde o processo de candidatura ao doutoramento. Nesta etapa da pesquisa empírica não foi diferente. As unidades curriculares que foram acompanhadas integram o plano curricular do Mestrado em Ensino de História e Geografia, 2º ciclo de formação de acordo com o Processo de Bolonha. Os componentes curriculares acompanhados na Universidade de Lisboa foram: Didática de Geografia e Metodologia do Ensino de Geografia, todos ministrados no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território.

Os ECTS surgiram originalmente em 1989 como um projeto piloto no âmbito do programa *Erasmus*, a fim de facilitar o reconhecimento de períodos de estudo realizados no estrangeiro por estudantes móveis (European Communities, 2009). Com o tempo foi completamente integrado as instituições de ensino superior dos países membros da União Europeia (Dinamarca, 2005).

No componente de Didática de Geografia, foram observadas 12 encontros durante o ano letivo de 2012-2013. Ele foi ministrado por dois professores formadores que apresentam currículos muito bem qualificados na área do ensino de Geografia, o que favoreceu bastante no acolhimento ao trabalho deste doutoramento. Os dois professores formadores trabalhavam nas aulas juntos e individualmente, havia aulas que realizavam juntos e outras que eram ministradas por um somente. Nesta lógica de apresentação da análise feita em cima dos registros das aulas observadas, preparei dois quadros, sendo primeiro com o detalhamento descritivo e o segundo quadro com o reflexivo, com a meta de captar a intensidade da participação da cidadania tanto ao nível do discurso (citação do professor e alunos de questões envolvendo cidadania), quanto ao nível da teoria (leitura de textos sobre cidadania) e metodologia (procedimentos reflexivos sobre as questões da cidadania).

A seguir apresento o quadro 7 de observação de todas as aulas com o registro descritivo e o quadro 8 com o registro reflexivo da observação sobre a participação das questões da cidadania no componente curricular de Didática de Geografia..

#### Quadro 7 - Didática da Geografia – Universidade de Lisboa – Registro Descritivo

<p>Registro Descritivo Dos Encontros (cada encontro correspondia a 4 aulas – sendo cada aula com 50 minutos)</p>	E. DUL. 1. Apresentação da disciplina com seu funcionamento, avaliação, objetivos e competências. Perspectiva metodológica defendida pelos professores é a construtivista, com propostas de debates e trabalhos em grupo. Foi debatida a proposta de avaliação com os alunos.
	E.DUL. 2. Apresentação de espaços virtuais para estudo da didática de Geografia (infogeo-programas curriculares. Discussão sobre o texto: O saber científico e o saber escolar (a Carta Internacional de Educação Geográfica). Apresentação do quadro (TRIÂNGULO EXPLICATIVO) Merenne Shoumaker (1999). Os alunos participam de forma dialógica com questões orais e comentários.
	E.DUL. 3. Apresentação do método de leitura ativa de textos. Debate sobre conceitos chave da ciência geográfica com uso de slides. Apresentação do “CRUCIFIXO” como modelo de aprendizagem feita na escola centrada no conteúdo. Debate sobre a escola ideal e a escola real para prática cidadã.
	E.DUL. 4. A leitura em casa proposta pelo professor foi feita por poucos alunos. A proposta era de debate, mas como poucos leram o professor apresentou o slide com os CONCEITOS CHAVE DA GEOGRAFIA, CHAMANDO A ATENÇÃO PARA O PAPEL SOCIAL DE CADA CONCEITO.
	E.DUL. 5. O foco principal desta aula foi em metodologias de ensino da Geografia, em como a Geografia trabalha o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Apresentação das teorias de aprendizagem: Comportamentalistas e Construtivistas. O conceito: PROFESSOR MAGISTRAL-ATIVO-PROGRAMADO.

	E.DUL.6. Apresentação de um vídeo sobre SONDAGEM (Japão e EUA) conhecimento prévio dos alunos e sua importância. Experiências de aprendizagem nos dois países sobre problemas sociais e ambientais. Debate sobre o vídeo.
	E. DUL.7. Apresentação de slides sobre a epistemologia da Geografia e organização da PRÁXIS DA GEOGRAFIA ESCOLAR. Aula expositiva com as explicações.
	E.DUL.8. Este encontro foi marcado pela explanação de procedimentos de organização do quadro na sala de aula de Geografia. O professor trabalhou a diferença entre a GEOGRAFIA ESCOLAR E A UNIVERSITÁRIA.
	E.DUL. 9. Apresentação das METAS E SUAS COMPETÊNCIAS DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Debate sobre os programas e os conteúdos e as metas. Foi feita uma análise em conjunto com toda a turma.
	E.DUL.10. Análise dos documentos previstos pelo regulamento nacional e os que estão presentes nos manuais didáticos. Distribuição de materiais com todas as METAS DIVIDIDAS EM SÉRIES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.
	E.DUL.11. Análise dos MANUAIS ESCOLARES e seus contributos para o desenho do modelo conceitual. Contextualização dos manuais e suas funções.
	E.DUL.12. Professor apresenta workshop sobre a Geografia do Futuro, chamado HERODOT WORKSHOP SESSION – MOVING GEOGRAPHY FORWARD. Debate sobre a questão do papel da Geografia do futuro.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

#### Quadro 8 - Didática da Geografia – Universidade de Lisboa – Registro Reflexivo

<p>Registro Reflexivo dos Encontros e análise de participação da cidadania.</p> <p>(cada encontro correspondia a 4 aulas, sendo cada aula de 50 minutos)</p>	E.RUL.1. A apresentação da metodologia foi clara quando os professores demonstraram a dependência da participação dos alunos para que a construção dos conhecimentos evoluísse. Além disso, foi chamada a atenção pelos docentes a validade social da educação geográfica e seu valor formativo, inclusive no programa da disciplina.
	E. RUL.2. Os professores se posicionam em relação a formação em história e Geografia, proposta pelo Tratado de Bolonha, e declaram a importância da formação pedagógica e didática do mestrado em ensino, discute com os alunos sobre o valor formativo ou utilidade social da educação geográfica e os alunos meio acanhados colocam posicionamentos que consideram importante pra cidadania a educação geográfica, pois ela trata das questões sociais de exclusão social.
	E.RUL.3. O crucifixo foi muito interessante, pois projetou a escola real e após debate com total participação os professores apresentaram a frase: “ <i>construir o cidadão geograficamente literato é o cidadão que pensa espacialmente</i> ”. Durante toda a aula a questão da cidadania espacial foi discutida, a prática voltada para o futuro, o ensino de Geografia como desenvolvimento de valores. Como previsto na Carta Internacional de educação Geográfica.
	E.RUL. 4. Esta aula em particular não rendeu como previsto pelo professor, poucos alunos leram o texto para o debate e acabou se centrando o discurso na fala do professor.
	E.RUL. 5. A aula fluiu de forma tranquila com debates abertos e ampliados sobre os temas dos métodos. Discussão centrada no <i>professor magistral-ativo-programado</i> chama atenção dos

	alunos gerando muita participação. Sem ter enfoque direto as questões de cidadania o debate se encerrou na ética da produção de trabalhos científicos.
	E. RUL.6. A professora utilizou uma forma de chamar a atenção dos alunos com os comentários e debate sobre o vídeo. Não abordou nenhum aspecto da cidadania.
	E.RUL.7. A aula foi mais expositiva, não houve debate. O professor chamou a atenção para potencial que o professor de Geografia tem como prática social. Defendeu a questão das competências que Bolonha tem, porém, criticou o número de disciplinas incompatíveis com as competências. Abordou a perspectiva da epistemologia como processo fundamental para preparar o professor para o seu papel social no início da aula.
	E.RUL.8. Apresentação da organização do quadro provocou nos alunos muitas interrogações, já que nunca haviam percebido a importância da organização no processo da aprendizagem dos alunos.
	E.RUL.9. Analisa o documento Despacho nº 17169/2011 – das competências citas sobre cidadania de forma indireta nos termos: 6/7/1. Os alunos concordam com a avaliação dos professores de que existem escolas que trabalham com metas e outras com as competências.
	E.RUL.10. Apresenta uma relação de manuais com as metas e chama atenção que nenhum destes manuais analisados fez qualquer referência a cidadania ou algum tema de abrangência das questões cidadãs.
	E.RUL.11. Debate sobre o envelhecimento e longevidade provoca debate enriquecido com os slides sobre a escola multidisciplinar e interdisciplinar.
	E.RUL.12. Como a atividade era centrada na finalidade da Geografia para o futuro. Os comentários relativos aos cursos de formação e determinadas disciplinas como esta, estão no cerne da Geografia como ciência de intervenção local, cidadania local. Todavia comentários relativos a falta de prática mais propositiva da ciência geográfica a qualifica como outra disciplina teórica. E assim o debate se fechou.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Na mesma sequência do componente de Didática de Geografia está a Metodologia de Ensino de Geografia, componente que também faz parte do Mestrado em Ensino de História e Geografia da Universidade de Lisboa.

No quadro 9, apresento o registro descritivo dos encontros e no quadro 10 o registro reflexivo sobre as questões da cidadania.

Quadro 9 - Metodologia do Ensino de Geografia – Universidade de Lisboa – Registro Descritivo

<b>Registro Descritivo dos encontros (cada encontro correspondia a 4 aulas)</b>	E.DUL.1. Apresentação do plano da disciplina com objetivos, metodologias, competências, avaliação e bibliografia, além de realizar um Grupo Focal sobre a FORMAÇÃO DA CIDADANIA PARA A ESCOLA. Finalizou com debate acerca da avaliação da disciplina.
	E.DUL. 2. Apresentou a manchete sobre a utilização dos manuais do 7º ano que saiu dia 27-09-2012 pelo Ministério da Educação. Apresentou o Despacho do Diário Oficial de 2012 sobre as METAS DE APRENDIZAGEM e discutiu cada uma delas com os alunos. Discutiu sobre a importância sobre o DIAGNÓSTICO DA ESCOLA.

	E.DUL.3. Apresentou uma discussão sobre a importância do TRABALHO DE CAMPO; e a construção de um GUIÃO. Apresentou também a importância da escola inglesa na discussão sobre Educação e Trabalho de Campo.
	E.DUL.4. Apresentou a taxonomia de Bloom – OBJETIVOS COGNITIVOS DO CURRÍCULO, e a organização da Avaliação aplicada no Ensino Secundário. Apresentou um quadro com exemplos elaborados pelos alunos.
	E.DUL. 5. Esta aula foi dedicada à organização dos testes e planos de aulas do estágio nas escolas. Foi uma aula com atenção individualizada, pois todos tinham como objetivo construir um plano de aula e um teste.
	E.DUL.6. Análise de fichas de trabalho que os alunos elaboraram e uma análise de um exemplar coletivamente (Guião de trabalho de grupo – Escola Secundária Stuart Carvalhais 2005/2006). Elaboração da ficha de auto avaliação.
	E.DUL.7. Esta aula foi dedicada a avaliação dos Estágios nas escolas, balanço e relevância para cidadania. Leitura do texto: PACTO EDUCATIVO – JUAN CARLOS TEDESCO-UNESCO. Para a avaliação o professor apresentou um guião de orientação de relatos e apresentou-o em círculo para que todos apresentassem suas experiências nas salas de aula, sua relação com alunos, sua prática voltada ou não para a educação cívica.
	E. DUL.8. Apresentação de jogos para-didáticos para aplicarem em aula. Como exemplo os alunos jogaram o jogo da População (Agropoly – APG).

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

#### Quadro 10 - Metodologia do Ensino de Geografia – Universidade de Lisboa – Registro Reflexivo

<b>Registro Reflexivo dos encontros (cada encontro correspondia a 4 aulas)</b>	E.RUL.1. O Grupo Focal foi muito participativo, mesmo os alunos não conseguindo se ouvir por muito tempo, pois tinham opiniões muito diferentes sobre a educação para cidadania na escola. Todavia, mostraram com seus pontos de vista evidências de que consideram a cidadania intrínseca a sua atividade profissional, porém a relacionam aos tipos de conteúdo de História e Geografia que poderão trabalhar na aula. Em todos os momentos da aula a questão da cidadania foi abordada dando ênfase na visão de cada aluno.
	ERUL.2. Esta aula teve uma particularidade que era dos alunos confundirem os conteúdos desta disciplina com a atividade de IPP3, sobre estágio, já que também o professor era o mesmo. Todavia a turma discutiu muito as metas de aprendizagem e a importância do diagnóstico da Escola.
	E.RUL. 3. No exemplo apresentado pelo professor sobre a Escola Inglesa, as escalas local e global, tratadas no trabalho de campo, foi crucial para os alunos entenderem a intencionalidade de conhecer e agir sobre o seu espaço. Foi tratada a importância do trabalho de campo na perspectiva da Educação Ativa, pois se conhece o seu local, cria-se a ideia de ação sobre ele.
	E.RUL. 4. Participação variada e ativa dos alunos com comentários variados sobre elaboração e concepção de avaliação, muito produtiva também a reflexão sobre a estrutura da avaliação.

	E.RUL. 5. Neste nível da disciplina tem ocorrido muitos encontros individuais para consulta sobre os planos e observações dos alunos em seus estágios, portanto os momentos de orientação acabaram por comportar todo o horário da disciplina. Considero muito produtivo este tipo de abordagem, primeiro porque existe tempo pra isso e segundo os estagiários se sentem mais seguros para aplicarem seus planos na escola. Todavia em poucos planos de estágios questões sobre cidadania estavam presentes de forma direta.
	E.RUL.6. O Professor percebeu que os alunos têm dificuldade em diferenciar Meta/objetivo de Competência e tenta explicar com os próprios exemplos da ficha de trabalho. Chama a atenção dos alunos para uma ficha que está direcionada para a cidadania. Neste sentido, como forma de registro de aprendizagem, o professor propõe uma atividade onde os colegas auxiliem uns aos outros a elaborarem questões e/ou atividades voltadas à cidadania mesmo sendo variados os temas de cada grupo. E como resultado, alguns destes registros apresentam questões relativas à intervenção cidadã.
	E.RUL.7. Considero esta uma das aulas mais importantes para reflexão sobre cidadania, pois os alunos participaram bastante falando sobre sua experiência. O debate possibilitou momentos interessantes, pois alguns alunos defenderam a educação para cidadania prevista nos manuais, inclusive um dos alunos relatou que teve mais proximidade das questões da cidadania no ensino básico do que no secundário. Um deles apresentou o projeto KIVA de um professor colaborador da escola em que desenvolve seu estágio. Defendem que a educação para cidadania deveria estar presente desde a pré-escola.
	E. RUL.8. O jogo foi envolvente, todos participaram e compreenderam sobre a relação de riqueza e distribuição populacional.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Os dois componentes curriculares que foram acompanhados apresentaram por parte dos professores que as ministram preocupação com as questões da cidadania em três esferas: no discurso, na dinâmica da aula com atividades indutivas e em alguns dos textos propostos como leitura. Nas entrevistas, poderemos dar mais ênfase na particularidade dos posicionamentos dos professores formadores, todavia enquanto organizadores do programa dos componentes curriculares e condutores da didática nestes componentes, acredito que tinham a intenção de desenvolver de forma mais participativa e construtiva as aulas. Porém, para que isto se concretizasse eram necessários alunos bem propositivos e participativos, o que não acontecia em todos os encontros. Muitas aulas se centravam mesmo na exposição teórica e oratória dos professores formadores, até porque em algumas situações a maioria dos alunos não se manifestava com as leituras prévias solicitadas pelos professores e a aula acabava por ser marcada pela exposição do professor.

As turmas dos dois componentes curriculares do Mestrado em Ensino de História e Geografia apresentaram algumas características semelhantes como, por exemplo, serem em sua maioria graduados em História, ou por terem em suas graduações maior contato com métodos tradicionais, podendo ser esta uma das explicações para a falta de segurança em participarem mais das aulas. Outra característica clara presenciada nas aulas era a dificuldade dos alunos com alguns conteúdos e conceitos geográficos, da qual sua principal fonte era principalmente o manual didático do ensino secundário. Temas como Climas mundiais, Cartografia e

Geomorfologia eram apresentados com muita dificuldade e eles deixaram claro que estes seriam suas principais dificuldades na docência.

No componente curricular de Metodologia de Ensino de Geografia, percebeu-se que além destes problemas numerados acima, eles ainda tinham problemas de relações interpessoais uns com os outros, e muitas vezes não demonstravam nenhum tipo de respeito com as intervenções dos outros colegas; isto é verificado no grupo focal, que em alguns momentos eles não conseguem se ouvir. Estas duas turmas tiveram características particulares, principalmente a de Metodologia de Ensino em Geografia, pois como o principal objetivo do componente curricular era a construção de metodologias para a prática de ensino em Geografia, eles não se mostravam muito acolhedores às técnicas mais construtivistas e propositivas.

O professor muitas vezes tinha que atender aluno por aluno para compreender suas reais necessidades, porque muitos tinham vergonha de expor-se diante dos outros. Além de tudo, eles estavam tão acostumados a utilizar o manual didático e a aula expositiva que não se colocavam muito acolhedores a proposta de variar mais as aulas com metodologias mais envolventes e interessantes aos alunos da Educação Básica.

Na proposição de verificar o discurso do aluno na sala de aula sobre as questões da educação para cidadania, as opiniões eram parecidas em determinados momentos e diferentes em outros. No entanto, um consenso era partilhado, o de que a Geografia e a história são disciplinas com caráter social predispostas a discussão do tema cidadania. E eles afirmavam isto pelos conteúdos e temas que ambas apresentam nos programas tanto da educação básica quanto no ensino secundário. Noutro momento, como no grupo focal realizado no componente de Metodologia do Ensino de Geografia, os alunos elencaram aspectos da cidadania que variam deste a postura cidadã do professor até educar para formar cidadania. Os detalhes dos grupos focais estão no 5º capítulo desta dissertação.

A reflexão, enquanto observadora que se tem desta participação nas aulas dos componentes formadores de professores de Geografia da Universidade de Lisboa, coloca-me duas grandes observações – a primeira é de que para além da formação de professores para a construção da cidadania na escola através da Geografia, existe um problema conjuntural do modelo de formação. Existe claramente um desconforto na formação por parte de toda comunidade do Mestrado em Ensino de História e Geografia, em maior impacto nos professores formadores e nos alunos do curso. Este desconforto se encontra na grande quantidade de conteúdos que é inversamente proporcional ao tempo de formação, ou seja, dois anos para se abarcar todas as disciplinas de formação de professores de Geografia é muito pouco para desenvolver, perfil, identidade e se apropriar das linguagens específicas da Geografia. Também na proximidade entre as ciências de formação–História e Geografia - que em pontos de vista teórico e metodológico se mostra particularmente diferente. Daí a tratar da questão da formação



cidadã, acaba-se revelando algo mais visto em situações localizadas, em momentos únicos, e se completa em discursos utópicos da realidade.

Como observadora, percebi que discutir cidadania na aula de Geografia da escola seria para estes futuros professores, mais um trabalho, como uma atividade para além do ensino de Geografia e história e isto eles não estavam dispostos, pois como tinham que correr com todo o conteúdo do programa curricular teria que lidar também com novas formas de trabalhar o conteúdo, como por exemplo, os projetos e atividades de intervenção cidadã, ou mesmo da função social de desenvolver a consciência espaço-cidadã no aluno com outras metodologias que acarretaria maior necessidade de tempo e de estudos.

#### 4.2.2 Universidade Nova de Lisboa

O contato feito com a Universidade Nova de Lisboa foi estabelecido de forma muito rápida, já que o professor responsável pelo Mestrado em Ensino de História e Geografia desta Universidade tem muita proximidade com a Universidade de Lisboa e participa de algumas reuniões de professores que trabalham com a formação específica de professores de Geografia. Um deles é o orientador desta dissertação, Professor Doutor Sérgio Claudino. Portanto, a recepção da Universidade Nova de Lisboa foi muito positiva. Entre as diferenças de formação que os mestrados em ensino das Universidades de Lisboa e Nova apresentaram foram necessariamente, os horários da qual a UL é nos turnos vespertino e noturno e na Nova de Lisboa é somente noturno; e a disposição das disciplinas, que no caso da Universidade Nova, há uma junção entre Metodologia do Ensino de Geografia e didática da Geografia I. .

Por isso, as observações tiveram que ocupar todo um semestre em função dos choques entre horários com a Universidade de Lisboa.

Foram assistidas 36 aulas no total, sendo 9 encontros, onde cada encontro totalizava 4 aulas, sendo que cada aula durava 50 minutos. Os quadros 11 e 12 apresentam as considerações descritivas e reflexivas das aulas participadas.

#### Quadro 11 - Didática de Geografia e Metodologia do Ensino de Geografia – Universidade Nova de Lisboa – Registro Descritivo

<b>Registro Descritivo dos encontros (cada encontro)</b>	EDUNL.1. O professor iniciou o encontro com a apresentação do programa disciplinar, modelos de avaliação e auto avaliação. Apresentou alguns aspectos do livro que será trabalhado ao longo de toda disciplina: ( <i>O QUE É A ESCOLA? DE RUI CANÁRIO</i> ). Fez explanação das atividades das aulas e um debate sobre a atividade de reflexão sobre o que é a escola, se a escola está ou não em crise. Finalizou com a proposição de um trabalho da qual, os alunos tinham que dissertar sobre o que acham ser o papel da escola e do professor.
	E.DUNL.2. Atividade de sondagem dos trabalhos solicitados no encontro anterior sobre o papel e a função da escola. Apresentação do ORGANOGRAMA DE MÔNICA RÔLA

<b>equivale a 4 aulas)</b>	(MEDIÇÃO-INTEGRAÇÃO-INTERAÇÃO-GESTÃO, PAPEL DO ALUNO, DO PROFESSOR, DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE).
	E.DUNL.3. Metodologia de VISITA DE CAMPO, objetivos educacionais das visitas de campo (estudo) e aprendizagem da Visita de Campo.
	E.DUNL.4. Apresentação sobre as LINGUAGENS GEOGRÁFICAS; capacidade de trabalhar com mapas e seus elementos com os alunos do 7º ano. Identificação das possibilidades didáticas dos mapas no desenvolvimento da Linguagem geográfica (noção de distância). Distribuiu aleatoriamente mapas de diversos temas e solicitou aos alunos que apresentassem possibilidades de trabalhar todos seus elementos como a escala e a imagem.
	E. DUNL.5. Apresentação da visita a campo feita por alguns alunos ao Marrocos no semestre anterior. Cada um que participou apresentou seu registro da visita a campo. No segundo momento do encontro, apresentou slides sobre a construção do guião de observação de imagens e relacionou com o conteúdo Povoamento.
	E. DUNL.6. Foi proposto um trabalho prático como estratégia de preparação de GUIÃO DE INTERPRETAÇÃO E EXPLORAÇÃO DE IMAGENS para ser aplicado as séries do 3º ciclo da Educação Básica.
	E.DUNL.7. Metodologia de construção de GUIÃO PARA USO DE RECURSO ÁUDIO VISUAL. Contextualização do uso de vídeos na 8ª série. Construção do ESQUEMA CONCEITUAL. Apresentação do documentário: “Os seis graus que mudaram o mundo”. Solicitou como atividade, que os alunos reunissem questões sobre o que observaram no vídeo e que se adequaria ao contexto da aula.
	E.DUNL.8. Metodologia de ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AULA para a Educação Básica (3º ciclo), execução do guião com o tempo de 15 minutos de uma simulação de aula. As aulas deveriam ser preparadas a partir dos temas da Educação Básica e ao final de cada aula haveria uma avaliação dos colegas sobre suas aulas.
	E.DUNL. 9. Apresentação das aulas simuladas de 15 minutos de conteúdos geográficos da Educação Básica tendo o professor e os colegas como moderadores. Entrega de uma ficha de avaliação aos moderadores.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

## Quadro 12 - Didática de Geografia e Metodologia do Ensino de Geografia – Universidade Nova de Lisboa – Registro Reflexivo

<b>Registro Reflexivo dos encontros (cada encontro equivale a 4 aulas)</b>	E.RUNL.1. O professor no momento da apresentação do programa coloca a oportunidade de ser avaliado didaticamente pelos alunos e deles se auto avaliarem no fim do semestre. Com a introdução feita pelo livro, os alunos participam do debate sobre o que é a escola e se a escola vive alguma crise. 2 comentários chamam a atenção: <i>...a escola é o sítio que se prende valores da formação da democracia, pois é o espaço multicultural da sociedade. “...” a mais valia da formação para além da Geografia e a soma com o conhecimento da história possibilita ensinar não só conteúdos geográficos, mas também ensinar cidadania, a serem mais tolerantes.</i>
	E.RUNL.2. Com a apresentação do trabalho proposto no encontro anterior, todos participaram com a defesa de seus trabalhos e críticas construtivas. Fizeram reflexões muito profundas sobre a relação entre escola e a família, um dos trabalhos cita sobre o papel do professor na promoção da cidadania, solidariedade, respeito, aceitação e equidade.
	E.RUNL.3. Os alunos debatem acerca da aprendizagem, objetivos e adequações das visitas de estudos no âmbito escolar e os aspectos da Representação Gráfica. Na reflexão sobre o papel da visita de campo, um aluno fala do desenvolvimento de valores.
	E.RUNL.4. Neste encontro alguns alunos trouxeram exemplos bem interessantes de como trabalhar a escala. Professor chamou a atenção para a necessidade de simplificação da linguagem para melhor aprendizagem dos conteúdos geográficos.
	E.RUNL.5. O professor aproveitou uma das imagens que a aluna apresentou da sua experiência na visita a campo para o Marrocos, e enumerou questões para elaboração do guião. Os alunos

	elaboraram um pré-guião da imagem. Chamou a atenção os comentários dos alunos com formação em história que tem olhares e representações diferentes.
	E.RUNL.6. Com atividades não finalizadas, o trabalho proposto no encontro anterior se estendeu até este e o professor de forma provocativa traz novamente a questão inquietante sobre a diferença entre planície e planalto que foi apresentada na imagem, já que os alunos estavam se confundindo conceitual e muitos não sabiam a diferença. Professor se coloca muito preocupado com esta confusão conceitual dos alunos, principalmente porque são de formações de Geografia e os de história se uniram a justificativa da formação.
	E.RUNL.7. Aprendendo a construir o guião em duplas, os alunos verificaram que a forma como o tema é abordado no vídeo deve tomar muito cuidado com as ideias de valores, pois enquanto professores devem ter muita atenção. Professor mostra muita preocupação com o discurso da educação ambiental e sua verdadeira aplicação nas práticas dos alunos na dinâmica da sala de aula.
	E.RUNL.8. As aulas simuladas de 15 minutos se iniciam e ao fim de cada são avaliados por eles mesmo e pelo professor. Interessante a disposição dos alunos se avaliarem de forma a melhorar sua formação didática. A aula foi um exemplo de prática cidadã, pois todos falaram de forma muito livre e democrática, com respeito e criticidade. Nesta perspectiva tiveram oportunidade de criticar também o professor de forma a cooperar com o avanço da disciplina no mestrado.
	E.RUNL.9. Da mesma forma que se deu o encontro anterior este se sucedeu também. Fizeram a auto-avaliação, a avaliação da aula dos colegas e do professor da disciplina de Didática de Geografia e Metodologia.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Este momento da observação e do convívio com esta turma de mestrado em ensino da Universidade Nova foi muito importante não só para o desenvolvimento do doutoramento como também para a avaliação da minha própria didática, pois os alunos desta unidade curricular eram extremamente empolgados e envolvidos com a formação, e com a presença de uma professora estrangeira convivendo com eles semanalmente. Isto, claro, comparando com o perfil das outras turmas observadas da Universidade de Lisboa, Universidade Federal do Maranhão e Universidade Estadual do Maranhão, no que consiste a pré disposição em participar e aceitar metodologias renovadas e desafiadoras. E uma das teses que poderia levantar seria o de se tratar de uma turma onde a maioria era de formação em Geografia, o que seria válido se comparado a realidade do perfil da Universidade de Lisboa, da qual os dois componentes observados eram compostos na maioria por alunos oriundos do curso de História e outros de Antropologia Cultural e Sociologia.

Todavia, como esta comparação abrange todas as quatro instituições observadas, este fator formação só poderia ser verificado entre as instituições portuguesas, já que no caso das brasileiras todos os alunos estavam se graduando em Geografia. Há uma reflexão que pensei em argumentar para compreender este comportamento que poderia ser relativo ao número de alunos, pois, normalmente em turmas maiores, a possibilidade do envolvimento e da empolgação tende a ser maior, simplesmente pelo fato de se ter maior chance de mais alunos se envolverem e empolgarem, mas esta tese também não se sustentou, já que o número de alunos

da Universidade Nova era correlato ao número de aluno na Universidade de Lisboa, e no caso brasileiro as turmas eram maiores, mas não necessariamente participativas e envolvidas nas aulas.

Outra característica que era comum desta turma era a presença de alunos que já atuavam como professores do ensino básico e, até, do ensino secundário, o que a diferenciava das outras 3 instituições observadas. Inclusive, quando perguntei a eles informalmente porque preferiram a Universidade Nova à Universidade de Lisboa, eles alegaram que era principalmente pelo horário de aulas, já que na Universidade Nova, todos os componentes curriculares funcionavam após as 19h, e como muitos trabalhavam no turno integral (matutino e vespertino) era o fator principal de exclusão da Universidade de Lisboa.

O professor em diversos momentos demonstrou inquietações relevantes a formação em Geografia, já que muitos alunos inclusive de formação na área, apresentavam dúvidas e muitas vezes nem sabiam significados de alguns conceitos e conteúdo da Geografia, como aconteceu no encontro 6, onde era necessário diferenciar planalto de planície e eles se confundiam ou não sabiam mesmo.

Nas aulas que as questões envolviam aspectos mais sociais, os alunos se mostraram muito participativos e realizavam todas as atividades com muita atenção e dedicação. Como a maioria das atividades era em grupo, havia o cuidado em variar os integrantes dos grupos, para que a turma se conhecesse melhor.

No último encontro, foram finalizadas as últimas aulas simuladas e a avaliação do professor formador. Característica esta presenciada somente em duas instituições e em duas unidades, na Universidade de Lisboa na disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia e nesta na Universidade Nova de Lisboa. Penso que, este tipo de atividade está muito ligado a perspectiva de didática dos professores formadores.

As principais falhas que percebi, enquanto observadora desta disciplina foram: a união das duas unidades (Didática I e Metodologia de ensino) gerando certa confusão aos alunos; e a outra era a impossibilidade de conclusão de todo o programa do componente curricular, reflexo da união dos dois componentes.

O próprio professor confessou esta dificuldade em vencer todo o programa e justificou dizendo que seria contemplado no componente de metodologia e didática de Geografia II ofertado no semestre seguinte.

#### 4.2.3 Universidade Federal do Maranhão

As observações na Universidade Federal do Maranhão iniciaram somente em outubro de 2013, porque as instituições federais estavam em greve desde o mês de agosto e após o novo calendário escolar ser estabelecido, a professora responsável pela licenciatura em Geografia acolheu o projeto deste doutoramento.

A professora do componente de Metodologia do Ensino de Geografia recebeu o projeto com muita expectativa, pois ela mesma é muito envolvida enquanto professora e cidadã em alguns projetos de intervenção comunitária. Outra questão a considerar é que ela não só é professora de metodologia, como de todos os outros componentes da Licenciatura em Geografia do Departamento de Geografia. São eles: Metodologia de Ensino de Geografia, Educação Ambiental e os Estágios Supervisionados I, II e III.

O componente observado era composto por uma turma muito pequena, composta de 8 alunos somente, que, segundo o regimento interno da universidade, nem deveria ser ofertada, se não houvesse pelo menos 11 alunos matriculados. Mas por solicitação dos próprios alunos a professora junto ao seu colegiado resolveu ofertá-la, até porque ela é a professora de todos os outros componentes que a habilitação em licenciatura tem e se adiasse acumularia em fases mais avançadas e poderia prejudicar o desenvolvimento do estágio nas escolas, já que este componente de Metodologia é pré-requisito para os estágios supervisionados. Só como esclarecimento, os alunos cumprem os Estágios Supervisionados II e III na escola pública, sendo o II relativo as séries do Ensino Fundamental II e o Estágio Supervisionado III voltado ao Ensino Médio (Secundário). A disciplina de Estágio Supervisionado I é composta de toda a iniciação a prática docência, com a elaboração dos planos de aula e estratégias de aprendizagem de Geografia, observação de aulas e planejamento pedagógico das escolas – portanto, é fundamental que eles passem inicialmente pela Metodologia de Ensino primeiro para ter aparatos teóricos e metodológicos para seus estágios na escola.

A seguir apresento os quadros 13e 14 com os registros descritivos e reflexivos das aulas observadas.

Quadro 13 - Metodologia de Ensino de Geografia – Universidade Federal do Maranhão –  
Registro Descritivo

<b>Registro Descritivo</b>	E.DUFMA.1. Apresentação do programa da disciplina, do modelo de avaliação e reflexão sobre o Imaginário da Escola e do Professor a partir do texto: Imagine o professor de autor desconhecido. Construção da Camisa da responsabilidade, pela dinâmica da folha colorida.
	E.DUFMA.2. Leitura conjunta do texto de Adair Ângelo Dalarosa. Debate sobre o professor e a cidadania. Atividade de registro da reflexão como processo de avaliação.

<b>dos encontros Observados (cada encontro equivale a 4 aulas)</b>	E. DUFMA.3. Apresentação de metodologias para trabalhar os conceitos-chave da Geografia na educação especial. Apresentação do vídeo do Rubem Alves sobre recursos didáticos. Leitura do texto de Paulo Freire “Não existe docência sem discência”.
	E. DUFMA.4. Oficina de construção de materiais didáticos: Globo terrestre e camadas da terra com bolas de isopor e Rosa dos Ventos com cartolina. A aula é desenvolvida no laboratório de metodologia de ensino em Geografia.
	E. DUFMA.5. Foi feita uma dinâmica de grupo para trabalhar atitudes coletivas no trabalho da sala de aula e com os alunos. Para dinâmica foram entregues duas folhas coloridas para cada um montar um dado, todos receberam peças soltas. Leitura e debate do texto: <i>A Atividade Docente de Egressos da Licenciatura em Geografia e o fazer-se trabalhador-professor</i> de Edna Duarte de Souza, sendo que o texto foi recortado em partes e distribuídos entre os alunos que tinham que encontrar o texto seguinte com o colega para assim, montarem o texto todo.
	E. DUFMA.6. Apresentação das modelagens topográficas e as possibilidades didáticas da maquete como recurso na aprendizagem do relevo.
	E. DUFMA .7. Apresentação dos Contextos da sala de aula a partir do texto de Helena Callai, relações com os PCN's de Geografia. Início das Micro aulas dos alunos com os temas geográficos da Educação Básica.
	E. DUFMA. 8. Apresentação de micro aulas restantes, avaliação de micro aulas da professora e dos próprios colegas. Organização do Plano de Ensino de Geografia Anual a partir dos PCN's, cada aluno poderia escolher a série do ensino Fundamental e Médio, após a conclusão seriam entregues a professora que entregaria no primeiro dia de aula da disciplina de Estágio Supervisionado I, no semestre seguinte. Finalizou a disciplina com o debate sobre a charge sobre a função social da escola.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

#### Quadro 14 - Metodologia de Ensino de Geografia – Universidade Federal do Maranhão – Registro Reflexivo

<b>Registro Reflexivo dos encontros Observados (cada encontro equivale a 4 aulas)</b>	E.RUFMA.1. Após a apresentação do programa da disciplina, do modelo de avaliação e reflexão sobre o Imaginário da Escola e do Professor a partir do texto: Imagine o professor de autor desconhecido. Construção da <i>Camisa da responsabilidade</i> , pela dinâmica da folha colorida. Os alunos construíram junto com a professora a camisa da responsabilidade e junto do trabalho manual debatiam sobre o papel da Geografia na formação para a vida na escola.
	E. RUFMA. 2. Debate sobre o professor e a cidadania com a atividade de registro da reflexão como processo de avaliação, ampliou os argumentos dos alunos para serem registrados e possibilitou a relativização da relação entre ser professor em uma escola cidadã e numa escola excludente. Ou seja, eles saíram do senso comum e chegaram no consenso de que a exclusão na escola é inversamente proporcional a escola cidadã.
	E. RUFMA.3. Os alunos participaram com mais perguntas que reflexões sobre o texto de Paulo Freire. A professora chamou a atenção para a necessidade de ter pesquisa no ensino e citou o autor que diz que não existe ensino sem pesquisa. Uma aluna que está trabalhando como substituta apresenta algumas possibilidades de pesquisa na escola.
	E. RUFMA.4. Na oficina, os alunos construíram juntos a Rosa dos Ventos e Globo Terrestre ao mesmo tempo em que tiravam suas dúvidas de como organizar o guião de como fazer com os alunos. Dúvidas relativas ao próprio conteúdo de cartografia surgiram e foram sendo esclarecidas ao longo da oficina. Professora chamou a atenção dos alunos para as três grandes motivações para exercer a docência: 1ª. Missão (a pessoa se vê desde sempre na profissão); 2ª. Oportunidade (a pessoa se descobriu ao longo do tempo como professor) e 3ª. Eliminação (a pessoa não teve muitas opções). Interessante como todos os alunos declararam que ser professor não era sua primeira opção, mas como a concorrência para os cursos que realmente

	queriam era grande, Geografia era 2ª opção e a escolha da licenciatura se deu por ter mais mercado de trabalho do que para o bacharelado.
	E. RUFMA.5. Professora abordou com muita propriedade o papel da universidade na formação de bons professores. O debate sobre o texto de Souza(2006) e a própria proposta de desenvolver o espírito de coletividade nos alunos teve muito êxito, principalmente porque a aula foi elaborada com muito cuidado e dedicação. Percebia-se que a professora estava preparada para refletir sobre todos as possibilidades de desencontro das partes do texto distribuído.
	E. RUFMA.6. Este encontro foi muito fragilizado, pois foram poucos alunos e somente foi apresentado aos alunos as modelagens topográficas feitas pela professora com turmas de semestres passados. Muitos questionamentos sobre as curvas de nível e a diversidade de materiais reciclados que foram utilizados.
	E. RUFMA.7. Com as micro-aulas iniciadas, todos que apresentaram demonstraram dificuldades de sair do modelo tradicional de aula expositiva e concentradas no conteúdo dos manuais didáticos. Nenhuma das aulas teve algum tipo de proposição construtivista ou diferenciada do tradicional. A professora se mostrou muito desmotivada, pois o tempo todo enfatizou o seu próprio modo de construir as aulas da metodologia com eles e nenhum absorveu seu modo de explorar os conteúdos geográficos. Todos os alunos usaram o tempo com justificativa para a falta de originalidade ou de proposta de projetos de aprendizagem nas micro-aulas.
	E. RUFMA.8. A professora lançou o desafio aos alunos de no semestre seguinte com a disciplina de Estágio Supervisionado I realizarem as micro-aulas sem a utilização do livro didático e do multimídia como ferramentas. Eles firmaram o acordo com ela e debateram sobre a charge sobre a função social da escola. Foram feitas as avaliações e como esta professora seria novamente a professora no semestre seguinte todos se comprometeram em ser mais participativos e abertos aos projetos.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

A Universidade Federal do Maranhão segue basicamente o mesmo currículo das outras licenciaturas públicas em Geografias do Brasil, com uma particularidade de não apresentar o componente curricular de Ensino de Geografia. Este componente concentra a parte teórica de formação específica no tema do ensino de Geografia, com o histórico, escolas geográficas e tendências teóricas e pedagógicas da didática específica da Geografia. Nas observações percebi que havia um vazio teórico muito extenso sobre a epistemologia do ensino e isto se refletia nas falas e concepções de senso comum apresentadas pelos alunos. Talvez isto seja reflexo da falta deste suporte que a disciplina de Ensino de Geografia poderia dar. Todavia, a professora tem um laboratório específico de metodologia de ensino, com um aparato de procedimentos e ferramentas metodológicas que se destaca de todas as instituições observadas. Inclusive, na maioria dos encontros, estávamos ocupando este espaço específico, o que gerava maior ambientalização para aprendizagem de quem um dia será o professor.

A preocupação da professora com a fragilidade conceitual dos alunos foi percebida também na observação; por isto, ela sempre tentava registrar com os alunos alguma ficha de resumo da aula para que eles pudessem sempre estar em contato com os conteúdos trabalhados nos encontros anteriores.

Outro fator muito observado nos encontros era o discurso da escola cidadã, sempre presente na fala da professora. Porém, os alunos pareciam não importar muito, pois suas

experiências enquanto alunos da escola de ensino médio eram de uma escola excludente e abandonada. E em suas falas tinham convicção que iriam ser professores desta mesma escola que estudaram, eram incrédulos na escola cidadã defendidos pela professora e pelos textos que esta levava às aulas. Isto foi confirmado quando a professora chamou a atenção para as motivações de ser professor, já que todos declararam que a profissão de docência não era sua primeira escolha e, sim, por eliminação. Confesso que não esperava ouvir estas motivações; contudo, as micro-aulas dadas mostraram e reafirmaram a falta de interesse em mudar e transformar o ensino de Geografia tradicional da escola. Na avaliação do componente os alunos foram mais acolhedores as propostas futuras da professora para o componente de Estágio Supervisionado I, já que terão que realizar a organização das aulas do estágio e construir os planos com a professora.

A reflexão mais importante que conferi em todos os encontros é de que a professora demonstrou muita dedicação na disciplina, desde a elaboração dos planos de aula a execução das aulas, sempre com muito zelo, criatividade e comprometimento ao que ela acreditava que era na pedagogia dos projetos, com vista na pesquisa em ensino. Mesmo diante dos discursos descrentes e negativos dos alunos, ela definitivamente acredita no que prega em sala. Os encontros eram iniciados com a leitura de um pensamento positivo e construtivo. Sua atitude profissional cidadã era vista em todos os momentos das aulas.

#### 4.2.4 Universidade Estadual do Maranhão

Na Universidade Estadual do Maranhão, o contato com a licenciatura em Geografia foi feito através de um colega professor da licenciatura em História que, ao saber do projeto do doutoramento, possibilitou a apresentação do mesmo numa reunião do departamento de Geografia e História. No caso desta instituição, o Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais não separa o departamento de Geografia do Departamento de História. Assim, os colegas da Licenciatura em História também ficaram conhecendo o projeto do doutoramento. Foi muito interessante, pois as dúvidas e curiosidades vieram de colegas das duas áreas e todos se pronunciaram em acolhimento ao projeto, o que foi muito bom, pois poderíamos circular pela faculdade com muita liberdade.

O componente de Metodologia de Ensino em Geografia é ministrado no turno noturno, característica esta que chamou a atenção, já que é a maior turma de alunos que foi observada entre as instituições participantes do projeto. São mais de 40 alunos, sendo mais



de 90% trabalhadores diurnos. A maioria dos trabalhadores alunos não atua na área de ensino. Porém, ao indagá-los se fazem licenciatura em Geografia por opção ou pela falta dela, responderam que fazem por que gostavam da disciplina no ensino médio e querem ser professores, porque professor sempre tem emprego, mesmo ganhando pouco.

Outra característica percebida que valida este posicionamento deles em relação ao curso, é o próprio modelo de acesso ao Ensino Superior da Uema, que se chama Programa de Acessibilidade ao Ensino Superior (PAES), elaborado pela própria universidade com particularidades próprias, como a inscrição ser de uma única opção e consequentemente direcionar as questões da prova de acesso aos conhecimentos específicos. No exemplo de uma inscrição em Licenciatura em Geografia, as questões na área de ciências humanas são em maior número e com equivalência maior que as questões da área de exatas. A redação tem tema específico voltado aos conhecimentos de Geografia do Estado do Maranhão. Estas e outras questões diferenciadas, acaba gerando uma pré seleção dos alunos, que já entram na universidade no curso que tem mais afinidade.

Outra observação importante foi a dedicação e acolhimento da turma com o projeto. A professora dedicou duas aulas para apresentação do projeto e aplicação dos questionários abertos. Eles queriam participar e tinham muitas dúvidas e curiosidades. Confesso que o fato do doutoramento ser em outro país, Portugal, foi o principal objeto da curiosidade, mas isto inclusive mobilizou alguns a futuramente sonhar em estudar no exterior.

A seguir os quadros 15 e 16 apresentam os registros dos encontros descritivos e reflexivos das 28 aulas acompanhadas. Quadro 15 - Metodologia do Ensino em Geografia – Universidade Estadual do Maranhão – Registro Descritivo

<b>Registro descritivos dos encontros observados (cada encontro equivale a 4 aulas)</b>	E.DUEMA.1. Apresentação do programa da disciplina, divisão do encontro em 3 momentos. 1º- apresentação de exemplos de filmes, imagens e suas correlações com os conteúdos geográficos; 2º- seminário de apresentação de livros em ensino de Geografia que serão apresentados ao longo da disciplina pelos grupos de alunos, sendo um livro por encontro e 3º - apresentação de atividades que podem ser desenvolvidas com o uso de imagens e filmes.
	E. DUEMA.2. Oficina de orientação de uso adequado de Jornais como recursos didáticos e construção de jornal como projeto de aprendizagem na escola. Para a confecção do jornal experimental, a turma foi dividida em 5 grupos de 8 alunos. Apresentação ao final da aula.
	E. DUEMA.3. Continuidade da apresentação dos jornais. Apresentação do primeiro livro; seminário sobre a História em Quadrinhos no Ensino de Geografia da Educação Básica com slides. Aplicação do questionário aberto do doutoramento.
	E. DUEMA.4. Seminário sobre a Ludicidade no Ensino de Geografia, bases neurofisiológicas da ludicidade, recomendações da Neurociências. Atividade prevista

	na apostila sobre o lúdico na vida acadêmica e pessoal. Diferenciação entre jogo, brinquedo e brincadeira.
	E. DUEMA.5. Oficina de jogos para o ensino de Geografia. Apresentação do segundo livro. Seminário sobre a “pedagogia da alternância”. Debate sobre esta pedagogia.
	E. DUEMA.6. Oficina sobre maquete geográfica como recurso didático. Formação dos grupos de 4 alunos e diversos espaços diferentes para construção das maquetes. Apresentação das maquetes e avaliação das dificuldades na construção e aprendizagem que tiveram com a maquete geográfica.
	E. DUEMA.7. Apresentação de slides sobre o Início da profissionalização, o momento do estágio que seria no próximo semestre. Apresentação dos dois últimos livros. Avaliação da disciplina e da professora.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Quadro 16 - Metodologia do Ensino em Geografia – Universidade Estadual do Maranhão –  
Registro Reflexivo

<b>Registro reflexivos dos encontros observados (cada encontro equivale a 4 aulas)</b>	E.RUEMA.1. Os alunos apresentaram muita participação no primeiro encontro, a dinâmica tirou o nervosismo e gerou muitos comentários e questões. Entre eles: “Como a cidadania interage com os filmes?”. “Quê cidadania aparece no filme”. “Como podemos ser neutros na seleção de um filme?”. Professora mostrou as possibilidades de utilizar um filme como inicialização de campanhas cidadãs e educativas, Cuidado com as mensagens inadequadas a faixa etária dos alunos.
	E. RUEMA.2. A professora chama atenção para as necessidades de compreender a parcialidade dos jornais enquanto recursos didáticos, lê aos alunos um trecho de um depoimento de aluna que utilizou o jornal no Estágio Supervisionado I numa escola de Ensino Fundamental. Distribuiu 5 temas para os alunos confeccionassem os jornais em grupos e apresentarem ao final do encontro. Muitos citaram os direitos humanos e a educação ambiental e num jornal de um grupo havia até a proposição de um projeto de cidadania e meio ambiente elaborado por um professor para o bairro onde se localiza a escola.
	E. RUEMA.3. O encontro é iniciado com uma dinâmica que envolve personagens de revista em quadrinhos e desenhos animados. As últimas apresentações de jornais são mais rápidas, não possibilitando muito debate. A aplicação do questionário deste doutoramento acontece com muitas perguntas sobre as questões. Outro seminário de livro é apresentado, mas sem discussão e debate; não houve muita participação, pois como o questionário ocupou muito tempo do encontro, as atividades não foram muito discutidas. No final, com poucos alunos restantes, a professora começa a falar sobre a importância da interdisciplinaridade, e finaliza com as seguintes frases: <i>Aprender com os outros é despir-se do que aprendeu para se reinventar na profissão e Eu não quero uma verdade inventada</i> , de Clarice Lispector, poetiza ucraniana.
	E. RUEMA.4. Os alunos apresentaram suas respostas, observaram o vídeo e participaram dos comentários. Quando os slides da neurofisiologia foram apresentados, geraram

	<p>muitas dúvidas sobre o que é um jogo, uma brincadeira e um brinquedo. A principal reflexão percebida foi de que a ludicidade é um reflexo cultural.</p> <p>E. RUEMA.5. Durante a oficina muitas dúvidas surgiram e todas relacionadas a postura didática dos alunos, eles se mostraram muito inseguros para o estágio e receio no manuseio com os jogos. A professora sempre reforçou o discurso de nunca estarmos prontos e que a aprendizagem é constante. Na apresentação da <i>pedagogia da alternância</i>, ela mostrou o projeto que a Universidade Federal desenvolve, com um curso voltado para os trabalhadores do campo.</p> <p>E. RUEMA.6. Na oficina da maquete, inúmeras dificuldades afloraram como o entendimento das curvas de nível, escala geográfica o próprio manuseio com o isopor. Eles foram mediados pela professora, todavia não houve um guião explicativo sobre como transpor as medidas reais para o material da maquete, já que cada grupo trabalhou uma paisagem diferente. No final, alguns grupos não concluíram, enquanto outros valorizaram somente a produção artística da maquete.</p> <p>E. RUEMA.7. A apresentação dos slides sobre o início da profissionalização foi muito importante, pois tratava da organização do estágio supervisionado que aconteceria no semestre seguinte. Logo após, foram apresentados os seminários das leituras que faltavam, mas não houve tempo de debate sobre o respectivo conteúdo. A avaliação da disciplina foi positiva na maioria dos comentários, principalmente pela postura dinâmica e organizada da professora, todavia foi reconhecido pelos alunos a ausência da teorização dos procedimentos que foram apresentados.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

A Universidade Estadual do Maranhão, como a maioria das universidades estaduais, tem campus universitários por todo Estado e, como o Maranhão é um dos maiores estados, com mais de 300.000 Km<sup>2</sup> de extensão, ela acaba sendo uma das maiores instituições públicas do Brasil. Só de licenciaturas em Geografia, a Universidade possui três em cidades diferentes. Para a presente investigação, a observação efetuada foi realizada na capital do Estado São Luís, no Centro de Educação e Ciências Exatas e Naturais. Convivemos por um semestre inteiro com a professora e os alunos do componente de Metodologia do Ensino de Geografia. Além das aulas na sala de aula, as oficinas eram desenvolvidas no laboratório de Ensino de Geografia, construído por solicitação da professora que acompanhamos. Esta já havia sido coordenadora do departamento de Geografia e História e Pró Reitora de Administração da Universidade e possui muitas relações acadêmicas e burocráticas com a Universidade Estadual.

Tratando propriamente das observações, percebeu-se que todas as aulas eram detalhadamente preparadas, com o intuito de mobilizar os alunos em todo processo de aprendizagem. Como a professora tinha formação em Psicologia, além de Geografia e doutorado em Educação, ela sempre trazia algum conhecimento específico destas áreas para o componente de metodologia que apresentava na dinâmica das aulas. Na primeira aula, todos os alunos adquiriram uma apostila do componente para que acompanhassem todas as atividades de acordo com os conteúdos trabalhados na aula. Por exemplo, na aula sobre jornal como

recurso didático, a apostila apresenta a atividade de construção de um jornal em grupo, com todas as instruções de cada etapa da construção do jornal. E as aulas também tinham um caráter muito prático, já que centravam em oficinas desenvolvidas no laboratório de ensino.

A professora discursou em torno do construtivismo em todos os encontros, em um deles inclusive focou muito na interdisciplinaridade, e explicou o significado da multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Os alunos exaltaram estas características e relataram que não há outro componente no curso que aborde os conteúdos de forma tão participativa como a Metodologia de Ensino de Geografia e isto se vê refletido na participação destes nas oficinas. Em todas as aulas também era reforçado pela professora a ideia de que o professor é um profissional em eterno processo de construção, que sua prática tem que ser avaliada constantemente e que a licenciatura não os fará professores imediatos e sim indicará alguns caminhos prósperos para o ofício da didática.

As observações dos encontros com esta turma mostraram que as questões da cidadania eram previstas como conteúdo próximo ao ensino dos conteúdos geográficos, como exemplo, na primeira aula quando foram apresentados alguns títulos de filmes para serem recursos didáticos, alguns indicavam a cidadania como conteúdo aparente, e era neste sentido que se aproximava o ensino de Geografia a cidadania. O filme *ilha das flores*<sup>36</sup> foi um grande exemplo, pois alguns alunos já tinham visto no ensino médio nas aulas de Geografia e sociologia e como gostaram da crítica social do filme relacionaram ao discurso da cidadania, da atitude cidadã a uma proposta de usá-lo como recurso numa aula de Geografia da Educação Básica.

Entretanto, eram questões localizadas que geraram o debate da cidadania na aula. Não havia uma participação das questões da cidadania cotidianamente nos encontros, era sempre visto como algo a mais, uma complementação dos conteúdos, o que reforça a conclusão de que a formação para a cidadania não está no centro da finalidade e objetivo da licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão.

Outro aspecto preocupante que foi observado foi a fragilidade do arcabouço teórico do componente, porque como ela é centrada nas oficinas práticas, os momentos dos seminários dos livros que deveria ser de discussão teórica, eram poucos e muito soltos, além de pouco tempo para reflexão dos textos. E os alunos que apresentavam, muitas vezes não entendiam

---

<sup>36</sup> Filme que trata da exclusão social e produção de lixo pela perspectiva da lei de mercado, crítica social ao capitalismo e seu consumo. Cf. Meireles, Cecília. *Ilha das Flores*. Direção: Jorge Furtado. Elenco: Paulo José, Ciza Reckziegel, Júlia Barth. Roteiro: Jorge Furtado. Porto Alegre, 1989.

nem o que tinham lido, na verdade, resumiam as ideias e apresentavam no *power point*, sem explicação e aprofundamento.

No último encontro a professora reclamou disso na avaliação, mas os alunos não questionaram e nem replicaram as reclamações. Esta crítica à centralidade das aulas nas oficinas práticas não é no sentido de depreciar a formação centrada na prática, mas sim na ausência da capacidade de reflexão sobre esta prática. Nóvoa (2007, p. 14) inclusive reforça isto ao citar:

[...] a formação do professor é por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que tem genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas.

Nóvoa (2007) então discute este impulso prático, mas não abandona a referência teórica para reflexão da prática. E o mais importante, seria então dimensionar melhor estas técnicas práticas com a mediação da teoria e ao professor formador cabe este papel. A teoria tem que ser fortificada para se ter clareza da reflexão sobre a prática, pois uma serve de suporte a outra e o professor tem que tê-las bem reforçadas para se sentir mais seguro e capaz para exercer sua profissão de forma mais autônoma e autêntica.

É possível afirmar que esta ausência de fundamentos teóricos mais consolidados nos componentes observados das instituições brasileiras e portuguesas reforça muito o que Nóvoa (2007) cita. Porém, a análise deve ser feita considerando as diversas variáveis que diferenciam os dois países. No caso português, o tipo de formação apresentada pelo processo de Bolonha que engloba um número muito acentuado de componentes curriculares na carreira do Mestrado em Ensino de História e Geografia poderia ser uma explicação, ou parte dela, já que os alunos só terão contato com a teoria do ensino de Geografia no mestrado e no componente de Didática de Geografia, isto no caso da Universidade de Lisboa, já na situação da Universidade Nova de Lisboa o componente se uniu ao de Metodologia de Ensino e nem uma leitura foi orientada para fortalecer esta fragilidade, o que parece ser mais grave ainda.

No caso brasileiro, poucas instituições têm o componente curricular de Didática de Geografia ou Ensino de Geografia que apresentam este referencial teórico produzido pelos professores da área. E quando se tem este componente mais epistêmico do ensino da Geografia, outros componentes como o de Metodologia que tem um contexto mais de enquadramento e análise de práticas e metodologias para a aprendizagem da Geografia não estão no currículo. Neste sentido do ponto de vista da formação inicial de professores de Geografia, estas observações nos servem para relativizarmos mais nossos papéis na formulação dos currículos

de formação inicial, bem como repensar nossas práticas e atitudes como formadores de professores.

Relativo a isso, a participação do discurso da formação para cidadania se apresenta como segundo plano, instância seguinte ou complementação dos conteúdos. Não houve nenhum momento de todas as aulas participadas das 4 instituições que o debate sobre cidadania fosse o centro ou finalidade o que sustenta em partes a hipótese apresentada nesta Dissertação.

#### **4.3 Entrevistas estruturadas aos professores formadores (UL, UNL, UEMA E UFMA)**

As entrevistas estruturadas foram elaboradas tendo como base no Projeto de Sevilha e apresenta uma grelha de categorias que orientou o enquadramento das respostas das entrevistas. A entrevista por ser um procedimento qualitativo rápido, possibilitou a maior participação de professores de instituições diferentes além das universidades participantes do projeto do doutoramento. Portanto além das Instituições: Universidade de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Universidade Federal do Maranhão e Universidade Estadual do Maranhão, alguns colegas das instituições Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, instituição esta, que tenho vínculo empregatício e Universidade Estadual do Ceará, também foram entrevistados, e suas considerações estão nos apêndices desta dissertação. A ideia da ampliação se deu pelo fato de levantar alguns elementos com colegas que tive ao longo dos 6 anos de atuação na área de ensino com projetos de extensão e pesquisa que estabelecemos parcerias na área. Além disso, todos atuam na formação de professores diretamente como professores dos componentes curriculares da licenciatura e com tutoria de projetos de extensão e pesquisa na escola de Educação Básica.

As questões colocadas na entrevista *foram*:

1. Qual a formação, área de investigação na Geografia.
2. O que entende por Cidadania Espacial ou Territorial?
3. Qual a relação ou contributo entre Geografia e Cidadania?
4. A cidadania está presente na sua prática como professor formador?
5. Conhece algum projeto de intervenção cidadã que professores de Geografia estão envolvidos?
6. Tem alguma experiência de participação cidadã na sua comunidade ou território que tem vivido?

A partir destas questões a codificação das entrevistas foi desenvolvida com o modelo da planilha do Projeto Sevilha, portanto, se baseou nas entrevistas com professores

entrevistados da Educação Básica nos países envolvidos no projeto Sevilha e nas questões estruturadas apresentadas acima.

A grelha de análise das entrevistas foi organizada a partir das categorias: A, B, C, D e E, sendo (quadro 17):

Quadro 17 - Grelha de análises de entrevistas

Categorias	
<b>A</b>	Concepção de Cidadania Territorial/ Educação para Cidadania
<b>B</b>	Papel e significado da participação cidadã como conteúdo educativo
<b>C</b>	Metodologias de trabalho com a questão da cidadania e com a participação cidadã.
<b>D</b>	Integração de planejamentos educativos (currículo e propostas curriculares)
<b>E</b>	Compromisso com os problemas sociais e sua participação como parte integrante da identidade profissional docente.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Para tanto, na codificação das entrevistas discriminamos alguns códigos para melhor organizar a grelha (quadro 18):

Quadro 18 - Referência dos valores 0 a 4 em cada categoria (A, B, C, D e E)

<b>A</b>	0– não responde / 1-cidadania como comportamento cívico e aprendizagem de normas de comportamento / 2- cidadania como membro da sociedade, educação de valores politicamente corretos / 3- cidadania com conjunto de direitos e obrigações, educação como informação de instituições que regulam a vida coletiva / 4- cidadania como participação da vida democrática, com capacidade de analisar criticamente os problemas sociais e intervir individualmente e coletivamente em soluções.
<b>B</b>	0-não responde / 1- não apresenta a cidadania como conteúdo de forma integrada, mesmo considerando o contributo da Geografia para a participação cidadã / 2- a participação cidadã aparece de forma esporádica como conteúdo educativo, não tem valor específico / 3- a participação cidadã aparece como conteúdo educativo importante, mas não tem um papel central no conjunto de conteúdos educativos / 4- a participação cidadã aparece como conteúdo educativo relevante, sendo considerado de forma integrada nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais vinculadas ao compromisso social.
<b>C</b>	0-não responde / 1-não se trabalha a participação cidadã / 2- a participação cidadã é trabalhada como conteúdo convencional de carácter informativo / 3- a participação cidadã é trabalhada como conteúdo informativo, atendendo não só a dimensão conceitual / 4- a participação cidadã é trabalhada contextualizando os problemas relevantes e conduzindo as atitudes das ações de cidadania.
<b>D</b>	0-não responde / 1- se contempla apenas os conteúdos educativos de carácter curricular sem incorporar outros não-curriculares / 2- incorpora-se ao desenvolvimento de currículos e em alguns planejamentos educativos / 3- incorpora-se aos planejamentos educativos não curriculares, mas não se integra aos planejamentos curriculares habituais, não supera a ideia tradicional da disciplina académica / 4- assume enfoque no currículo de forma integrada, superando a tradição académica e se incorpora métodos não curriculares também.

E	0-não responde / 1- não incorpora o compromisso social como componente de identidade docente / 2- reconhece o compromisso social, com uma posição mais convencional de neutralidade, da qual os problemas sociais só são objetos de análise, sem envolvimento / 3- compromisso social é considerável, junto com a identidade docente, porém não tem papel relevante / 4- o compromisso social é essencial como componente da identidade docente, sobretudo quando ensina-se sobre os problemas sociais.
---	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

As entrevistas levaram em média 40 minutos cada e foram muito esclarecedoras e importantes para o projeto de doutoramento, já que como são os tutores das unidades curriculares que observamos os depoimentos dos professores e seus programas são evidências que mostram o tipo de vocação e tendência do curso que forma professores hoje em Portugal e no Brasil. Todos os gráficos de enquadramento das respostas dos professores estão no final deste subcapítulo.

Em Portugal, a Universidade de Lisboa, por exemplo, tem papel fundamental nos debates sobre os currículos e programas de formação de professores de Geografia. Já no caso Brasileiro, as instituições que tiveram professores entrevistados se concentram na região Nordeste, que é a região com o maior número de Estados do Brasil, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia. Sendo estas instituições públicas localizadas tanto nas capitais como no interior. Um exemplo é o caso da Universidade Federal do Maranhão com a licenciatura em Geografia presente em mais de 13 municípios no Estado maranhense, todos presenciais (Universidade Federal do Maranhão, 2016).

Não foram contabilizados os semipresenciais e nem as licenciaturas à distância. E todos eles seguem o mesmo projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Geografia desenvolvido no campus central na capital São Luís, que foi elaborado e aprovado pela professora entrevistada junto ao colegiado do curso. Vale ressaltar que, além destes caracteres, os currículos de cada um dos entrevistados têm relevância investigativa acadêmica reconhecida nacionalmente e internacionalmente.

#### 4.3.1 Professores da UL

A entrevista na Universidade de Lisboa contou com a participação de três professores, dois deles ministraram a disciplina de Didática da Geografia e o outro de Metodologia do Ensino de Geografia. Todos se mostraram dispostos a colaborar com este procedimento e dois deles estavam envolvidos na Defesa do Projeto (quadro 19).



<b>Professores</b>	<b>Origem</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
1.Professor de Didática da Geografia	P (Doutor em Geografia na área de Comércio e Consumo – Universidade de Lisboa)	4	2	2	3	4
2.Professor de Didática da Geografia	P (Doutor em Geografia na área do Ensino de Geografia – Universidade de Lisboa)	4	2	3	2	3
3.Professor de Metodologia do Ensino de Geografia	P (Doutor em Geografia na área do Ensino de Geografia – Universidade de Lisboa)	4	3	4	4	4

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Inicialmente tem-se a codificação da entrevista dentro das categorias e códigos informados acima, após a codificação, registro alguns pontos da entrevista que demonstram opiniões semelhantes e divergentes.

A codificação foi fundamental para o enquadramento das respostas na análise qualitativa que está apresentada ao final deste procedimento, bem como, a explanação textual mais completa da formação e carreira profissional dos professores, já que a relação que cada professor tem com o ensino de Geografia representa muito na análise geral das entrevistas.

- a) **Professor de Didática da Geografia (1):** Licenciatura em Geografia com experiência de 5 anos no ensino básico e secundário, mestrado em Geografia Humana e Planeamento Regional e Local e doutoramento em Geografia Humana, com uma dissertação sobre Comércio e Consumo. Escreveu diversos artigos na área de ensino e vários seminários, além de ser consultor de editora de manuais de Geografia para o ensino básico;
- b) **Professora de Didática da Geografia (2):** Licenciatura em Geografia, foi professor do Ensino Básico e secundário, mestrado e doutoramento em Ensino de Geografia, com tese com ênfase na cidadania, além de ser orientador de estágios supervisionados nas escolas;
- c) **Professor de Metodologia do Ensino de Geografia (3):** Licenciatura em Geografia foi professor do ensino básico e secundário e orientador de um Escola Superior de Educação antes de ingressar a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Tem mestrado em Geografia Humana e Planeamento Regional e Local (mas abordou temáticas relativas ao ensino, na sua dissertação), doutoramento em Geografia Humana, mas com dissertação na área do Ensino da Geografia. Tem projetos de intervenção cidadã em todo o país, além de Espanha

e Brasil, ministra os componentes curriculares de Metodologia de Ensino em Geografia e Iniciação à Prática Profissional, mantendo assim o contato direto com as escolas do ensino básico e do ensino ensino secundário.

Em confluência à carreira de cada professor entrevistado e acompanhado no procedimento das observações da Universidade de Lisboa apresento os resumos e algumas das falas referentes a cada categoria da grelha analisada.

A categoria A, que trata da **Concepção de Cidadania Territorial/ Educação para Cidadania** teve como principais trechos explicativos:

a) Professor de didática de Geografia (1):

[...] o território forma o problema e contribui para a formação do problema; O cidadão é pobre sem a dimensão espacial ou territorial na sua formação. No caso da educação geográfica é importante desenvolver a consciência territorial, pois auxilia nas práticas. Deve ser o objetivo primordial do ensino da Geografia formar cidadãos competentes, críticos e ativos, ou seja, que domine a linguagem espacial e pensa espacialmente os problemas.

b) Professor de didática de Geografia (2):

[...] quando trabalho as questões da cidadania, penso nela como justificativa mais social, uma ideia de participação conhecer territórios, conhecer o outro, conhecer a comunidade para poder ir participar constantemente. Seria mobilizar os conceitos da Geografia sempre numa justificativa de intervenção

c) Professor de Metodologia do Ensino de Geografia (3):

A cidadania da qual nos referimos no território local ou mundial significa o fato de estarmos atentos aos problemas sociais e espaciais existentes, identificá-los e termos uma postura pró-ativa de intervenção. Dar a dimensão prática do conhecimento geográfico, pois esta ciência tem este caráter. Alimentar as discussões de atitudes.

Na Categoria B, que trata do **Papel e significado da participação cidadã como conteúdo educativo** teve como principais trechos:

a) Professor de Didática de Geografia (1):

[...] a Geografia pode promover um conjunto de valores com a cidadania e isto é fundamental. O currículo de 2001 que foi agora revogado pelo atual Ministério da Educação tinha a um compromisso claro com a formação de cidadãos geograficamente competentes e essa era a finalidade da Geografia, e que a identidade da Geografia da escola seria da contribuição com o cidadão ativo, consciente, que é capaz de intervir nos lugares onde vive.

b) Professora de Didática de Geografia (2):

[...] seria trabalhar as questões sociais e físicas, obrigando-os a pensar como as coisas são, com a ideia de que também é possível no mundo real olharmos e vermos o que está errado e como podemos atuar ou agir sobre o certo ou errado, enfim se posicionar como cidadãos na comunidade.

c) Professor de Metodologia de Ensino de Geografia (3):

[...] mesmo não tendo tradição, a Geografia deve ser virada para a intervenção, para este sentido da cidadania, no sentido de participar das discussões, por exemplo, nunca discutimos com os partidos políticos suas propostas para o debate sobre o território.

Na Categoria C e D, que trata das **Metodologias de trabalho com a questão da cidadania e com a participação cidadã e Integração de planejamentos educativos** teve como principais trechos:

a) Professor de Didática de Geografia (1):

[...] não responde sobre sua aula em si, mas cita projetos que desenvolveu no âmbito da cidadania fora da sala de aula. ...os professores não trabalham a consciência territorial, deveria ser, pois temos toda a vocação, porem como nossa Geografia portuguesa é muito transmissiva, livresca e pouco prática. Nossos professores não são incentivados para rever suas práticas, ser mais reflexivo, não está presente na formação destes professores uma tônica curricular sobre a formação para a cidadania;

b) Professor de Didática de Geografia (2):

[...] Existem muitos projetos sim, porem conheço mais projetos com envolvimento de professores de Geografia com outras áreas como o *'Teacher Induction'*, voltado para formação inicial, que trata do acolhimento aos novos professores que chegam na escola. A minha experiência como professora do ensino secundário me mostrou que existe dificuldade em trabalhar conteúdo da cidadania porque a pratica é toda voltada para os manuais escolares que só trazem conteúdos;

c) Professor de Metodologia de Ensino de Geografia (3):

Desenvolve o projeto Nós propomos que se enquadra dentro da proposta teórica da participação da escola na transformação das comunidades. É desenvolvido no 11º ano do secundário, com alunos e professores sobre uma temática relevante ao território onde a escola está inserida. No caso do Projeto Nós Propomos, existem algumas escolas que se destacam mais e isto está diretamente ligado ao nível de comprometimento do professor de Geografia.

A Categoria E, **Compromisso com os problemas sociais e sua participação como parte integrante da identidade profissional docente** tem como trechos que se destacam:

a) Professor de Didática de Geografia(1): *participa como consultor de editora de manuais didáticos, além de consultorias a escolas de ensino secundário;*

b) Professor de Didática de Geografia(2): *Participo de uma rede social da qual fazemos campanhas de coleta de livros para enviarmos a África, principalmente Angola e Guiné;*

c) Professor de Metodologia de Ensino de Geografia (3): *Tenho participação política em minha aldeia, já fui autarca, além do projeto desenvolvido na universidade.*

As considerações sobre as entrevistas e os depoimentos levam-nos a perceber que os professores estão atentos e sensíveis a questão da formação para cidadania. Isto se verifica quando eles comentam sobre a categoria A, ou seja, a concepção do que acreditam ser a Cidadania Territorial.

Na fala do professor (1) de Didática, por exemplo, ele diz que: *o cidadão é pobre sem a dimensão territorial na sua formação* e chama a atenção para o que deveria ser o objetivo principal do ensino de Geografia, *a formação dos cidadãos contentes, críticos e ativos, e que*

*para isso precisam dominar a linguagem espacial e pensar espacialmente os problemas a serem resolvidos.*

O professor (3) de Metodologia do Ensino de Geografia justifica a atenção e a sensibilidade colocadas acima, quando diz que *a Geografia tem que identificar criticamente os olhares sobre os lugares e ter uma atuação produtiva de intervenção sobre o território*. Estas expressões demonstram as expectativas que os professores têm do papel da disciplina na formação dos cidadãos, e em todos os momentos da entrevista apresentam esta máxima de aplicabilidade do conhecimento.

Nas categorias seguintes, todos reforçam o contributo da Geografia para a cidadania, mesmo tendo que assumir que em inúmeras situações de sua prática, este discurso não é presente em todas as aulas que ministram. Outro aspecto que chama a atenção na análise é de que todos conhecem projetos que envolvam a intervenção de pesquisadores nesta área de atuação, quer dizer, todos os três professores são próximos de projetos de intervenção cidadã em territórios, o professor (3) de Metodologia, por exemplo, não só conhece como é responsável por um grande projeto nacional de intervenção cidadã com parceria das escolas de ensino secundário de Portugal. E quando indagados sobre a participação cidadã de cada, todos também estavam envolvidos com algum tipo de iniciativa social em seus territórios.

Uma particularidade que vale ressaltar é a proximidade de alguns dos professores entrevistados com a formação para a cidadania, seja por meio da própria formação, seja pela predileção do tema e atuação social. Entre os três professores, dois tem doutoramento, na área do Ensino de Geografia, sendo duas teses com a temática da cidadania fortemente presentes. Este aspecto foi evidenciado na entrevista e também nas próprias aulas que foram acompanhadas.

A forma de abordagem dos temas, o discurso em defesa da Geografia cidadã, as metodologias de aprendizagem e até os debates propostos em aula, sintonizavam com a profundidade das respostas às questões colocadas na entrevista. A cidadania falada foi muitas vezes colocada em prática na forma que as aulas eram propostas e isto demonstrou que a distância entre o que se defende e o que se pratica não é tão longa. Contudo, pensando numa sobreposição do discurso do professor com as suas aulas observadas, percebeu-se que nem sempre os planos apresentados na aula se confirmavam ao longo do semestre e o discurso dos professores, em alguns momentos era inaudível ou não percebido pelos alunos. Talvez a resposta está no perfil dos alunos do Mestrado, que eram praticamente oriundos da formação em História, e portanto, teriam alguns obstáculos maiores de ordem epistemológica e de linguagem geográfica para superarem, mas o que todos os professores da Universidade de

Lisboa entrevistados enfatizaram foi que a aula dependia muito da participação dos alunos e que por isso não poderiam aprofundar muito no debate da formação cidadã.

#### 4.3.2 Professor da UNL

A Universidade Nova de Lisboa foi a segunda instituição procurada para ser voluntária nesta investigação de doutoramento e como todas, foi muito receptiva com o projeto. Na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, somente o professor da disciplina de Didática e Metodologia do Ensino de Geografia participou da entrevista. Ele é o responsável pela formação da Geografia no Mestrado em Ensino de Geografia e História da Universidade Nova de Lisboa. Esta entrevista durou uma hora, porque houve algumas interrupções de alunos, já que o professor além de ministrar o componente curricular de Didática e Metodologia, também é orientador de estágio e coordenador do curso. Sua formação é em Geografia, mas seu doutoramento e carreira não. Tem particular dedicação a investigação em energia; porém, seu mestrado e doutoramento se deram na área de Gestão do Território e Geografia Humana.

A responsabilidade depositada neste professor, sobretudo como coordenador do Mestrado em Ensino de Geografia e História se deu em função de ser o único professor do departamento de Geografia com formação profissional pós licenciatura e desde o Processo de Bolonha este professor se dedica a área de formação de professores.

Com muita dedicação, o professor se prontificou a responder todas as questões com muito cuidado. As respostas da entrevista nas categorias de análise estão dispostas no quadro 14 e os principais trechos nas categorias são:

Na **Categoria A** sobre a **Concepção de cidadania/Educação para Cidadania** teve como principais trechos:

O território é a nossa base de trabalho, a Geografia nos dá a capacidade de intervenção pela sua característica de formação vasta. Todavia as pessoas não são preparadas para entender a sua participação, pois a formação de professores tá muito preocupada com a formação científica, com o domínio dos conteúdos da Geografia e agora com Bolonha, o tempo ficou menor e as disciplinas aumentaram junto com a História.

Na **Categoria B** sobre o **Papel e significado de participação cidadã como conteúdo educativo** os trechos selecionados foram:

À Geografia cabe um papel muito importante na formação e prática cidadã, pela sua própria natureza de saberes. Há muita proximidade com determinados assuntos, e confesso que não faço muito esforço na minha prática em ter como objetivo constante a relação dos conteúdos com a cidadania. Continuo a achar que as pessoas não são preparadas nesse domínio da cidadania.

Nas **Categorias C e D**, que tratam das **Metodologias de trabalho com a questão da cidadania e com a participação cidadã e Integração de planejamentos educativos**, tiveram como principais trechos:

Definitivamente a cidadania não está sempre presente na minha prática. Sempre que os assuntos ou casos justifiquem abordo a temática, agora ter como objetivo a atingir na aula, isto acontece raramente. Nos acompanhamentos aos estágios percebo que alguns colegas colaboradores das escolas tem essa preocupação de trabalhar a Geografia mais voltada para prática cidadã. Eu penso que quando a gente parte de uma didática que propõe a ideia da construção dos conhecimentos dos conceitos as provocações que eu faço, que o outro professor faz pra mim, incita uma prática cidadã, mesmo que ela não esteja evidente.

A **Categoria E, Compromisso com os problemas sociais e sua participação como parte integrante da identidade profissional docente**, tem como trechos que se destacam:

Acredito que uma das coisas que tem que mudar é o estatuto do aluno e do professor e outra coisa é a visão sobre aquilo que se ensina na sala de aula. Hoje o professor tem todos os recursos, mas tem um programa tão extenso para cumprir. Tem muito professor a espera da reforma. Vivo um problema que é o compromisso entre ler sobre didática, dar aula de didática sobre didática ou dar o conteúdo da Geografia atendendo a diversidade de alunos que tenho da história. É muito preocupante pensar que as pessoas podem ir exercer sua função sem dominar completamente seus conteúdos.

Esta entrevista teve particular importância, pois apresentou outras questões relativas a formação específica do Mestrado em Portugal. Diante das respostas do professor, percebeu-se um desconforto relativo à formação para cidadania, principalmente pelo déficit de conteúdo que alunos dos mestrados apresentavam. Ele foi enfático ao elencar as prioridades que acreditava ser necessária à formação dos alunos para a didática da Geografia, como por exemplo: conteúdo geográfico e deficiência em conceitos e fragilidade epistemológica. Isto porque, segundo o professor, havia algumas situações de estágios de alunos em escolas mal sucedidos, em função principalmente, de aulas com erros de conceitos e conteúdos geográficos, que confirmavam esta falha de formação que inquietava o professor formador.

Em muitas situações da própria observação das aulas de didática e metodologia verificou-se a fragilidade conceitual dos alunos, principalmente nos conteúdos da Geografia física. E, neste assunto, o professor se colocava num dilema muito complexo, de ter em diversas situações, que interromper a dinâmica planejada de suas aulas para atender esta demanda epistemológica conceitual.

Outra questão abordada diversas vezes na entrevista, foi a necessidade de mudança de estatutos de alunos e professores na educação portuguesa, já que considera que foram poucos os avanços nesta área. Ele deixa claro em sua fala que, “o professor perdeu muito de sua autoridade em sala e os alunos exigem mais direitos”. Coloca os professores numa situação de

vítimas de todas estas mudanças de programas e reféns de políticas de austeridade e desvalorização salarial e profissional dos últimos governos.

A entrevista com o professor da Universidade Nova de Lisboa mostrou, em primeiro momento, que o mesmo se encontra isolado na formação para ensino de Geografia em sua instituição, sua atuação que vem desde a década de 1990 nesta área, passou por muitas mudanças e sempre ele esteve à frente do propósito de formar os professores. Mesmo não tendo uma formação específica e nem investigação na didática de Geografia, mostrou-se sempre muito aberto e democrático às sugestões e reflexões, todavia se sente muito solitário nesta luta de formar os professores de Geografia na Universidade Nova de Lisboa e deveras preocupado com a formação específica.

O discurso da cidadania efetivamente não é sua prioridade, é algo a acrescentar em situações específicas. Sinaliza sua identidade com a cidadania, mas não tem como foco em sua prática a preparação do professor para a intervenção, ação e reação social na escola de Educação Básica e Secundária. A entrevista em completo se encontra nos Apêndices G a L (quadro 20).

Quadro 20 - Enquadramento das entrevistas na codificação – UNL

Professores	Origem	A	B	C	D	E
Professor de Didática da Geografia e Metodologia- UNL	P (Doutor em Geografia na área de Geografia Humana – Universidade de Lisboa)	2	2	2	2	2

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

#### 4.3.3 Professores da UEMA

A Universidade Estadual do Maranhão tem um papel fundamental para o Desenvolvimento do Estado Maranhense. Dispõe de cursos regulares de graduação Bacharelado e Licenciatura, programas especiais: cursos de Licenciatura ministrados pelo Programa Darcy Ribeiro<sup>37</sup>, na modalidade presencial e regular, cursos de Licenciatura ministrados pelo Núcleo de Tecnologias para a Educação (Uemanet), na modalidade ensino à

<sup>37</sup> O Programa atualmente funciona em 20 Polos de Ensino Superior da UEMA e visa formar professores para a educação básica, nos cursos de Ciências (Biologia, Física e Matemática), além dos cursos de Letras e História.

distância em curso de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas de Ensino Médio e Educação Profissional em nível Técnico.

A UEMA tem uma trajetória com a formação de professores desde os anos de 1970, e ao contrário de todas as instituições participantes desta investigação os cursos de História e Geografia compõe um só departamento, portanto os cursos mesmo tendo projetos políticos diferentes são unidos pelo departamento de Geografia e História. O ponto positivo avaliado pelos professores é que podem realizar e já realizaram projetos, eventos e extensão conjuntos. O ponto negativo é que muitas reuniões são necessárias, já que a composição do colegiado é composta pelos professores dos dois cursos, o que prolonga sempre o tempo em reuniões. Na própria apresentação deste projeto de doutoramento, os professores de História e Geografia estavam juntos, mesmo sendo voltado somente para Geografia. Mas, mesmo sendo específico à Geografia, alguns professores da área da didática da História se interessaram em ler e ter acesso ao trabalho, por acharem a temática importante e necessária, já que trata da Cidadania.

A professora que foi acompanhada tem vasta experiência na área da Didática e, como se referiu, com formação em Psicologia e Licenciatura em Geografia, fez seu Mestrado e Doutorado em Educação, com ênfase na utilização de jogos e brinquedos na aprendizagem de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, caracterizando uma carreira bem mais holística e ampliada. Já teve também cargos burocráticos e políticos, como diretora do departamento de Geografia e História e foi Pró-Reitora de ensino da Uema.

A seguir no quadro 21 apresento o enquadramento das respostas nas categorias analisadas, e alguns trechos selecionados da entrevista:

Quadro 21 - Enquadramento das entrevistas na codificação – Uema

Professores	Origem	A	B	C	D	E
Professor de Metodologia de Ensino em Geografia	B (Doutor em Educação- Universidade Federal do Pará)	4	3	4	4	4

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

A categoria A, que trata da **Concepção de Cidadania Territorial/ Educação para Cidadania**, teve como principal trecho explicativo:

A cidadania fica muito em termo de discurso, numa perspectiva mais idealizada pelo capital. Agora na educação tá na moda utilizar o modelo francês com as Competências e as Habilidades. Tem conceitos que nós não verticalizamos, viram moda, ondas que vão acontecendo, e acaba-se percebendo que os alunos não



sabem o que seria essa cidadania territorial, ou seja eles não entendem muito de organização espacial num viés mais crítico.

**Na Categoria B sobre o Papel e significado de participação cidadã como conteúdo educativo,** o trecho selecionado foi:

Como professora também do curso de pedagogia, assim eu percebo, que o termo cidadania é utilizado desde o início, no primeiro semestre ao último talvez seja a palavra que mais os alunos escutem, cidadania e interdisciplinaridade, mas sem um consenso. A Geografia tem a maior competência entre as disciplinas para se trabalhar a cidadania, é só pegar o exemplo da Geografia tradicional, que existia até nos anos da ditadura, tinha coerência com a realidade que vivíamos. Como esta ciência trabalha as categorias de lugar, território, paisagem, região, ela teria todas as possibilidades de ir além da descrição dos espaços, mas ela se agrega muito ao estilo tradicional, portanto o positivismo impossibilitando a crítica.

Nas Categorias C e D, que tratam das Metodologias de trabalho com a questão da cidadania e com a participação cidadã e Integração de planejamentos educativos, tivera como principal trecho:

Presente está, mas muito pequena, comento com os alunos, mas não está presente no currículo das disciplinas. Nosso currículo não dá muita ênfase na questão da cidadania, vejo muito isso na Pedagogia. Agora o currículo do curso tem o papel de refletir o perfil do curso, sua filosofia, como é o curso, seu retrato, que profissional é esse que o curso forma. São problemas internos da formação, na disciplina de PVC (Prática de Vivência Curricular) tentei fazer isso com os alunos, discutir o currículo com os alunos e levar pra escola. De alguma forma tento pontuar, mas sei que preciso pensar e refletir melhor minha prática cidadã na formação dos meus alunos.

**A Categoria E, Compromisso com os problemas sociais e sua participação como parte integrante da identidade profissional docente,** tem como trecho que se destaca:

Conheço alguns projetos de ex alunos do curso de Geografia. Na escola Educator o professor desenvolve projetos de cidadania através de fotografias da cidade de São Luís. Além disso, sou membro da Igreja Batista, lá nos envolvemos em projetos assistenciais com atendimento em bairros mais carentes.

A entrevista levou mais de uma hora, com muitas argumentações e discursos apresentados pela entrevistada. Não existe dúvida da experiência na área do ensino, bem como conhecimento mais verticalizado e aprofundado nas ciências da educação. A professora em todas as questões apresentou linhas de pensamento e conceitos relativos a escolas psicopedagógicas e geográficas. Citou pensadores e educadores que fazem parte do seu leque de conhecimentos como Vigotsky, Piaget, Durkeim e por ter muita afinidade com o ensino ficou muito a vontade. Nas questões mais específicas sobre a compreensão da cidadania espacial ou territorial, ficou mais na discussão sobre a cidadania propriamente dita, e fez comparações interessantes, ao nível curricular dos cursos de Geografia e pedagogia da qual também é professora. Chamou a atenção para o papel importante que o currículo tem e concluiu mostrando que houve avanços no ensino de Geografia Brasileiro,

mas enfatizou a presença forte da escola “*francófona*” na formação dos professores nas licenciaturas em Geografia.

Ao contrário da Universidade Federal do Maranhão, o curso é ofertado no turno noturno, por isso a turma tem mais de 40 alunos. A maioria são alunos trabalhadores e como para se ingressar na Uema, só existe uma única opção, os alunos estão no curso porque escolheram e isto diferencia-se de todas as outras instituições que analisamos aqui no Brasil, que adotam o regime de ingresso Sistema de Seleção Unificado (Sesu) – Enem<sup>38</sup>. A apreensão em manter este número alto de alunos é uma das preocupações da professora apresentada na entrevista, pois o governo estadual determina que as turmas menores de 10 alunos não podem ofertar componente curricular. Portanto, a professora se esforça muito para manter o número alto com muita dedicação e criatividade nos componentes.

#### 4.3.4 Professores da Ufma

A Universidade Federal do Maranhão é uma das maiores universidades do Brasil, com campi distribuídos por mais de 10 municípios do Estado do Maranhão, sendo mais de 150 cursos. Tem rádio FM, com programas que fortificam a cultura Brasileira e é uma das poucas instituições no Brasil com graduação em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros. Com mais de 50 anos de existência, tem um papel muito importante na história do ensino superior do estado, mas ao contrário da Uema, não tem tradição na formação de professores e sim na área das artes e das letras.

A professora que acolheu o projeto é responsável por todos os componentes curriculares da área específica de ensino de Geografia. Sua formação é bem eclética, com graduação em Licenciatura em Geografia e Mestrado em Saúde e Meio Ambiente, atualmente coordena um programa Pibid, com 12 bolsistas do curso de licenciatura em Geografia pela mesma instituição que trabalha.

Além dos componentes curriculares específicos da Licenciatura de Geografia, coordena o Laboratório de Metodologias de Ensino em Geografia com muito afinco, atualizando e selecionando novos materiais para melhor aprendizagem das oficinas de

---

<sup>38</sup> SESU é o que o MEC criou para ofertar vagas ao ensino superior público Brasileiro através do ENEM.

metodologia. Como já citado no parágrafo das observações, suas aulas tinham um formato de oficinas, com poucos alunos, mas muito produtivas.

A seguir no quadro 22 é apresentado o enquadramento das respostas da professora entrevistada no quadro das categorias de análise.

Quadro 22 - Enquadramento das entrevistas na codificação – Ufma

Professores	Origem	A	B	C	D	E
Professora de Metodologia de Ensino de Geografia	B (mestrado em Saúde e Meio Ambiente-Ufma)	2	3	3	3	4

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

A categoria A, que trata da **Concepção de Cidadania Territorial/ Educação para Cidadania**, teve como principal trecho explicativo: “Maneira de entender como os espaços são por onde atua; qual a necessidade de cada um dentro dos espaços. Forma de entender a maneira de viver do outro. Entender a maneira do outro conviver no mesmo espaço, o tipo de identidade que se constrói.”

Na **Categoria B** sobre o **Papel e significado de participação cidadã como conteúdo educativo**, o trecho selecionado foi:

A questão de entender os espaços, de entender as necessidades existentes dentro de cada espaço, saber criticar, saber buscar a forma de melhorar ou amenizar situações dentro desses espaços conhecidos, ter uma percepção acredito ser o significado e contributo da Geografia enquanto ensino.

Nas **Categorias C e D**, que tratam das “**Metodologias de trabalho com a questão da cidadania e com a participação cidadã e Integração de planejamentos educativos**”, tiveram como principal trecho:

A cidadania está presente porque busco as percepções dos ambientes que os alunos atuam. As necessidades que estão lá. O arsenal teórico que uso disponibiliza essa relação. Me preocupo com o que o aluno leva daqui da universidade e do meu trabalho. Além do mais, esta formação profissional, tem que dar algo pra o aluno levar consigo, o que ele pode fazer diferente do que já está feito. Alguns alunos do PIBID, desenvolvem projetos na escola de educação ambiental, e a maneira como são desenvolvidos tem como foco a própria prática cidadã dos alunos.

A Categoria E, Compromisso com os problemas sociais e sua participação como parte integrante da identidade profissional docente, tem como trecho que se destaca:

Atuo numa organização não governamental que recolhe das ruas, cuida e procura casas para animais de rua, cães, gatos, pássaros... tenho uma necessidade imensa de cuidar do próximo, acho que é de mim. O cuidado não é só com animais, é com as pessoas também porque o ambiente social tem que ser saudável para todos interagirem bem, humanos e animais não humanos, pago do meu bolso muitas vezes: a vacinação

dos animais e as consultas em veterinários. Participo de bazar de roupas usadas para arrecadar dinheiro para o tratamento dos animais que colhemos na rua. Sou responsável pelas doações, por isso tenho que visitar os ambientes onde estes animais vão estar e assim alimento a corrente do bem.

A professora da Ufma demonstrou muita afinidade com as questões da cidadania, deixando claro na entrevista que se esforça muito para incorporar o discurso da formação cidadã no planejamento e currículo dos componentes que trabalha. Como elabora seus planos de aula em formato de oficinas, sempre se preocupa em ter como objetivo a compreensão da realidade vivenciada pelos alunos. E como atua também na investigação com a tutoria do Programa Pibid, tem projetos na área do ensino de Geografia e todos com parceria com escolas de Educação Básica, o que caracteriza atividades de extensão. E como coordenadora do laboratório de Ensino em Geografia, desenvolve inúmeros materiais e recursos de apoio didático ao professor da Educação Básica, na sua maioria materiais recicláveis como papelão, plástico e garrafas PET. Nas respostas da entrevista, a professora demonstrou que a prática cidadã é atrelada a todas as dimensões formativas do futuro professor, ou seja, no ensino, pesquisa e extensão, todavia apresenta as diversas dificuldades em trabalhar com a dimensão cidadã, por ser a única responsável pelos componentes específicos da formação do professor de Geografia. Em todo seu discurso deixa evidenciado a influência bacharelesca sobre a licenciatura e evidentemente sobre os componentes ligados a formação dos professores.

Nos gráficos 1 a 5, utilizou-se o programa SPSS, para representar as respostas dos professores. Criou-se abreviações para melhor enquadramento ao programa. Cada uma das respostas representa as possibilidades que variam de 0 a 4 das cinco variáveis de análise das categorias A, B, C, D e E (quadro 23).

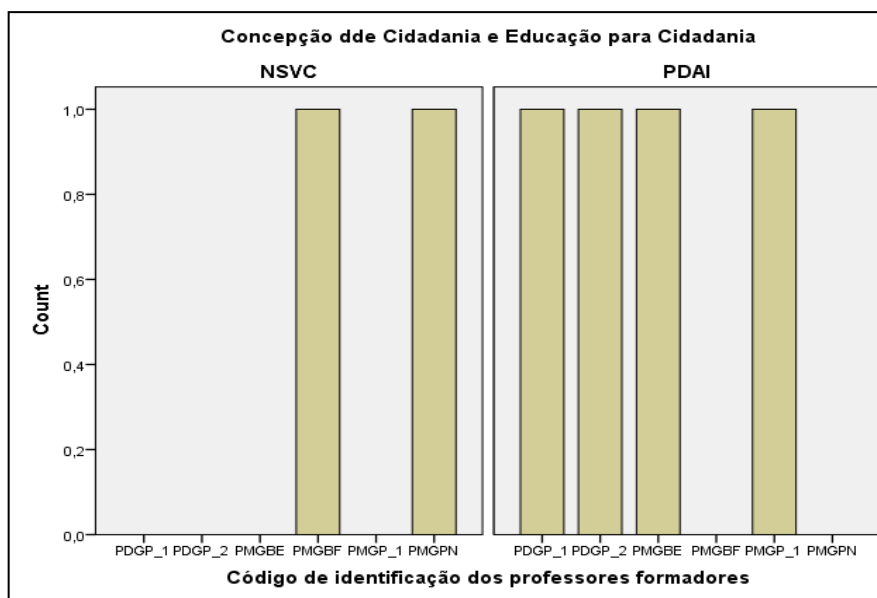
Quadro 23 - Enquadramento geral das entrevistas (valores 0 a 4)

<b>Origem</b>	<b>Categoria A</b>	<b>Categoria B</b>	<b>Categoria C</b>	<b>Categoria D</b>	<b>Categoria E</b>
PT – UL PDGP1	4	2	2	3	4
PT – UL PDGP2	4	2	3	2	4
PT- UL PMGP1	4	3	4	4	4
PT- UNL PMGPN	2	2	2	2	2
BR-UEMA PMGBE	4	3	4	4	4
BR-UFMA PMGBF	2	3	3	3	4

Professor de Didática de Geografia-Universidade de Lisboa 1 e 2 (PDGP1). Professor de Metodologia da Geografia da Universidade de Lisboa (PMGP1). Professor de Metodologia de Geografia da Universidade Nova de Lisboa (PMGPN). Professor de Metodologia de Geografia da Universidade Estadual do Maranhão (PMGBE). Professor de Metodologia de Geografia da Universidade Federal do Maranhão (PMGBF).

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

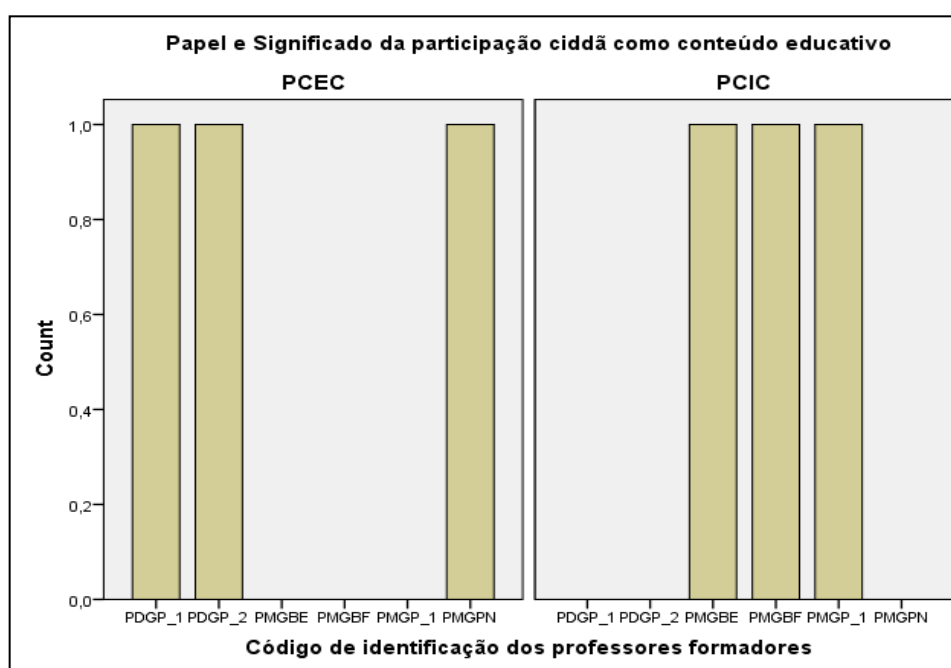
Gráfico 1 - Concepção de cidadania e educação para cidadania



MSVC – equivale a resposta 2, sendo – Cidadania como membro da sociedade, educação de valores politicamente corretos. PDAI – equivale a resposta 4, sendo – Cidadania como participação da vida democrática, com capacidade de analisar criticamente os problemas sócias e intervir individualmente e coletivamente em soluções.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

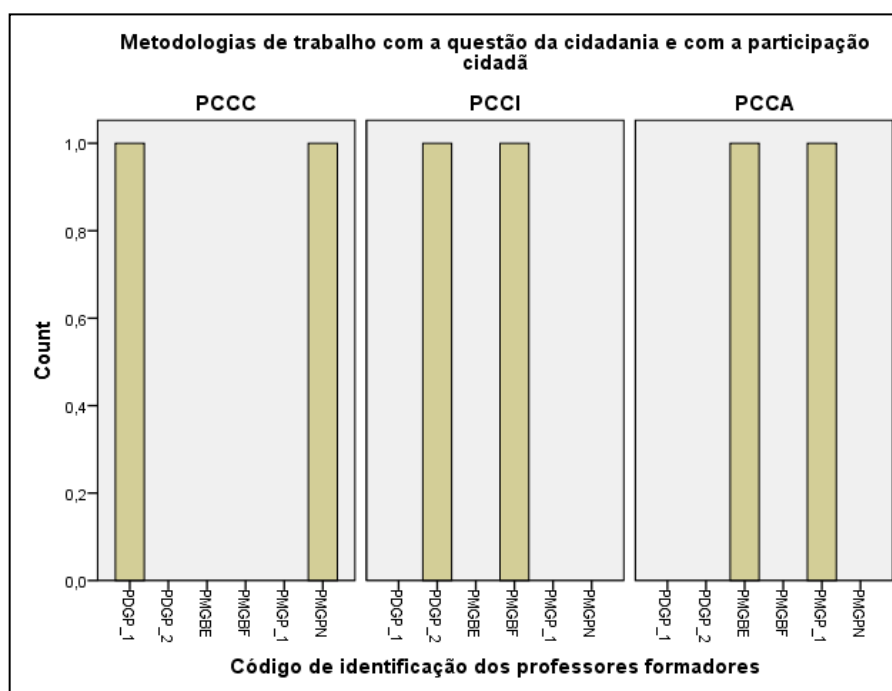
Gráfico 2 – Papel e significado da participação cidadã como conteúdo educativo



PCEC – equivale a resposta 2, sendo – A participação cidadã aparece de forma esporádica como conteúdo educativo, não tem valor específico. PCIC – equivale a resposta 3, sendo – A participação cidadã aparece como conteúdo educativo importante, mas não tem um papel central no conjunto de conteúdos educativos.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

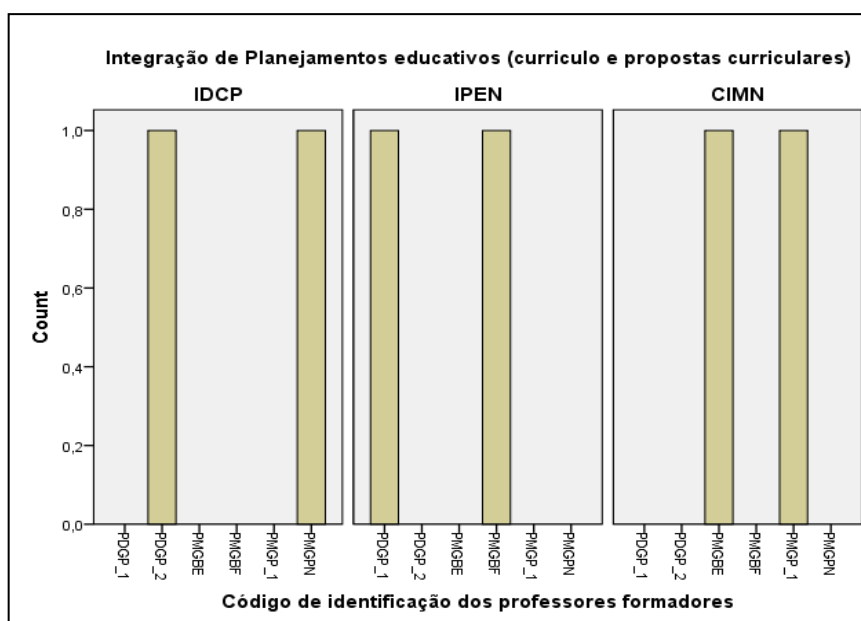
Gráfico 3 - Metodologias de trabalho com a questão da cidadania e com a participação cidadã



PCCC – equivale a 2, sendo a participação cidadã trabalhada como conteúdo convencional de caráter informativo. PCCI –equivale a 3, sendo a participação cidadã trabalhada como conteúdo informativo, atendendo não só a dimensão conceitual. PCCA – equivale a 4, sendo a participação cidadã trabalhada, contextualizando os problemas relevantes e conduzindo as atitudes das ações de cidadania.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

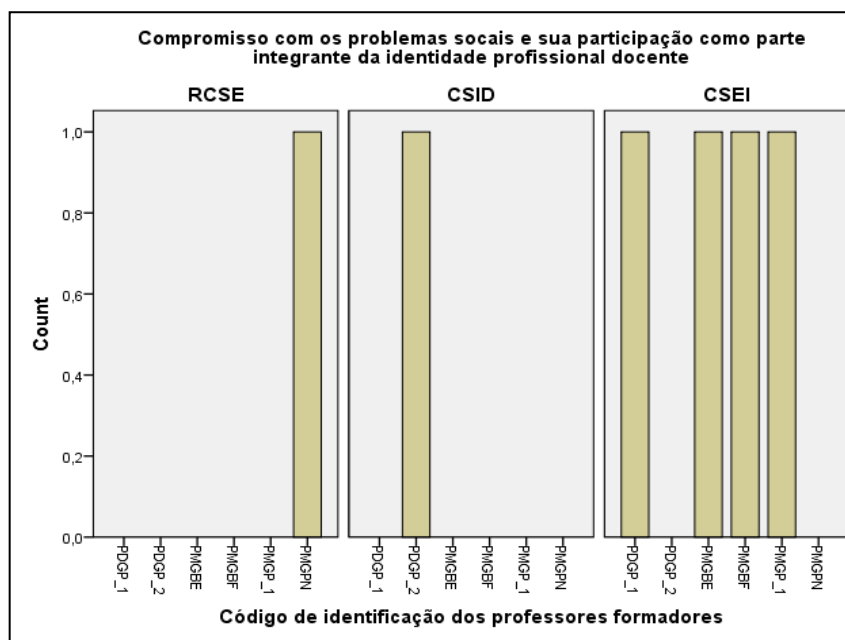
Gráfico 4 - Integração de planejamento educativo (currículo e propostas curriculares)



IDCP – equivale a 2, sendo – Incorpora-se ao desenvolvimento de currículos e em alguns planejamentos educativos. IPEN – equivale a 3, sendo – Incorpora-se aos planejamentos educativos não curriculares, mas se integra aos planejamentos curriculares habituais, não supera a ideia tradicional da disciplina acadêmica. CIMN – Assume enfoque no currículo de forma integrada, superando a tradição acadêmica e se incorpora métodos não curriculares também.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Gráfico 5 - Compromisso com os problemas sociais e sua participação como parte integrante da identidade profissional docente



RCSE – equivale a 2, sendo – Reconhece o compromisso social, com uma posição mais convencional de neutralidade, da qual os problemas sociais só são objetos de análise, sem envolvimento. CSID – equivale a 3, sendo – Compromisso social é considerável, junto com a identidade docente, porém não tem papel relevante. CSEI – equivale a 4, sendo – o compromisso social é essencial como componente de identidade docente, sobretudo quando ensina-se sobre os problemas sociais.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

A partir do quadro 23 e dos gráficos 1 a 5, com o enquadramento das entrevistas, percebe-se que a instituição que apresentou melhores valores relativos a incorporarem a formação inicial com direcionamento à cidadania é a Universidade de Lisboa. Entretanto, individualmente, os gráficos demonstram que os professores de Metodologia da Geografia Universidade de Lisboa e da Universidade Estadual do Maranhão direcionam mais sua identidade docente, currículos e planejamentos a formação cidadã. Nesta grelha de análise, foram sendo consideradas as questões que foram apresentadas de forma estruturada que vão desde a concepção do que seja a cidadania territorial, as metodologias, discursos e prática cidadã dos formadores de professores de Geografia. Segundo o “Projeto Sevilha”, os valores mais qualificados são os de 4, com integração da cidadania com todos os elementos do currículo de formação de professores em Geografia, seja nos procedimentos teóricos, metodológicos e atitudinais, na postura e identidade docente, na própria atitude cidadã, bem como a participação em projetos coletivos e individuais de intervenção social.

Um dos elementos que chamou a atenção na análise que serviu de compreensão dos valores atribuídos a entrevista é a própria carreira acadêmica de cada professor, que não se enquadra nas categorias da análise diretamente, mas, enquanto pergunta inicial, demonstra ter um peso nas respostas, principalmente dos professores que tem mais proximidade com a temática da cidadania e da participação cidadã. Os profissionais que têm formação e dedicação acadêmica e investigativa próximas às Ciências da Educação apresentam as maiores expressões nos valores das categorias. Entretanto, os mais distantes de uma formação mais pedagógica, além de apresentarem respostas mais genéricas, não aparentam absorver a participação da cidadania em sua prática enquanto docente e nem como cidadão propriamente.

Outro ponto observado na análise das entrevistas é a predominância da visão francófona, onde os contributos da Geografia à participação da cidadania estão focados na compreensão dos espaços sociais e, não, na possibilidade de aprofundamento do conhecimento dos problemas sociais como instrumento de participação e intervenção territorial. Na maioria das falas, o discurso da cidadania é utilizado em situações localizadas, que atribuem alguma oportunidade de debate, mas sempre de forma não planejada e não integrada. É fato que tem de se avançar nestas questões, até porque os professores formadores de hoje tiveram sua formação nos mesmos moldes tradicionais e positivistas que os professores da educação básica também tiveram. Todavia, investigações como esta do doutoramento, projetos como o de Sevilha, possibilitam avanços numa das questões mais complexas da educação geográfica que é a formação inicial. É fundamental que os professores formadores tomem e retomem suas práticas e integrem seus métodos a uma nova possibilidade atitudinal, já que mais do que saber Geografia é importante ter um cidadão geograficamente competente.

## **4.4 Inquéritos**

### **4.4.1 Inquéritos abertos**

Os inquéritos abertos foram concebidos para os alunos que estão passando pela formação inicial de professores de Geografia em instituições brasileiras e portuguesas; ou seja, neste procedimento o sujeito é o aluno em formação. As instituições brasileiras foram:



Universidade Federal do Maranhão e Universidade Estadual do Maranhão; e, as portuguesas: Universidade Nova de Lisboa e Universidade de Lisboa (tabela 1).

Quadro A - Total de alunos participantes do Inquérito Aberto

<b>Instituições</b>	<b>Universidade de Lisboa</b>	<b>Universidade Nova de Lisboa</b>	<b>Universidade Federal do Maranhão</b>	<b>Universidade Estadual do Maranhão</b>
Nº de alunos	31	28	10	45
Total de alunos	114			

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Para a aplicação dos inquéritos foi considerado um fator, conforme exemplares em apêndices.

As questões foram adaptadas de acordo com o estágio da formação do aluno, já que no caso de Portugal, os alunos do Mestrado em Ensino de História e Geografia, levam 2 anos para se formarem professores, enquanto que no caso Brasileiro são de 4 a 4,5 anos para terminarem a licenciatura. Portanto, uma questão se apresentou diferente para os alunos que estavam no primeiro e outra para os alunos que estavam no último ano, porém, sua lógica era a mesma. Isto porque se acredita que a experiência e linguagem pedagógica de quem está chegando no curso é diferente da de um aluno que está na fase final da formação inicial. As questões que sofreram esta adequação são as de número 2 e 6, que dizem respeito as expectativas no caso dos alunos do 1º ano e as contribuições no caso dos alunos veteranos; e a identificação de alguns referenciais teóricos e metodológicos que teve contato ao longo da formação, sendo esta com maior expectativa de respostas por parte dos alunos mais adiantados no curso.

O enquadramento das perguntas também foi feito, utilizando para isso as categorias do Projeto de Sevilha, que foram usadas também nas entrevistas, todavia, as categorias que serviram para enquadrar as respostas são A, B e E, sendo A—para concepção de cidadania/educação para Cidadania; B—papel e significado da participação cidadã como conteúdo; e E—compromisso com problemas sociais, participação da identidade profissional.

Neste doutoramento, este instrumento foi fundamental para dimensionar as expectativas e as contribuições da formação mais ou menos comprometida com a participação cidadã, já que se propôs refletir desde o referencial teórico de cada aluno, bem como suas percepções sobre suas próprias formações.

Os inquéritos foram aplicados de forma muito livre aos alunos, com tempo demasiado para que cada um refletisse bem suas respostas.

A seguir está o enquadramento das respostas e as respostas dos alunos, designando (P) para as respostas de alunos das instituições portuguesas (UL e UNL) e (B) para as respostas dos alunos das instituições brasileiras (Uema e Ufma) (quadro 24).

Quadro 24 - Enquadramento dos inquéritos abertos as categorias de análise

<b>Categoria A (Concepção de cidadania, por educação para cidadania)</b>	<b>Categoria B (Papel e significado de participação cidadã como conteúdo educativo)</b>	<b>Categoria E (Compromisso com os problemas sociais e sua participação como parte integrante de identidade profissional docente)</b>
Questão 3 – O que entende por cidadania territorial ou espacial	Questão 1 – Qual a relação entre Geografia e cidadania	Questão 2 – Quais são as suas expectativas em relação ao curso de licenciatura (ou mestrado em ensino) para sua formação profissional cidadã/Qual foi a contribuição do curso de Mestrado em Ensino para uma prática profissional cidadã? Identifique as unidades curriculares ou momentos do curso que tiveram um papel importante no âmbito da sua formação cidadã
	Questão 5 – Quais disciplinas e ou etapas do seu curso de licenciatura que acredita que virão a ter ou tiveram mais proximidades com questões relativas a cidadania.	Questão 4 – Como compreende o papel da Geografia na construção da cidadania? E como isto poderia se refletir na sua prática profissional?
	Questão 6 – Identifique alguns referenciais (documentos, livros, artigos, manuais...) no âmbito da Geografia que dissertem sobre cidadania.	Questão 7 – Enquanto cidadão qual sua participação na comunidade?

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Na análise dos inquéritos aplicados aos alunos, teve-se muita informação acerca do papel da Geografia na formação da cidadania e na participação cidadã. No caso da primeira questão, onde tem referência à categoria B **Papel e significado de participação cidadã como conteúdo educativo**, algumas características foram observadas. A primeira (com maior grau de importância para a participação cidadã), diz respeito ao reconhecimento do papel da Geografia, sua contribuição e função social enquanto ciência e instrumento de intervenção a favor da construção cidadã; a segunda (com grau mediano de importância), é relativa à presença forte da visão francófona de conhecer os saberes da Geografia e não condicioná-la ao cotidiano e a intervenção social no território e a terceira característica observada (menor grau de importância) foi de reduzir a participação cidadã a determinados conteúdos, ramos da

Geografia, ou mesmo conteúdo da Geografia ensinada na escola, principalmente da Geografia humana. O que reduz as possibilidades da participação da cidadania nos fins e objetivos do ensino desta ciência. Ou seja, há um escalonamento de grau de importância presente nas respostas dos alunos e isto é preocupante, já que se parte do princípio que a formação é a mesma para os alunos.

Como exemplo da primeira observação neste escalonamento tem-se respostas como:

Aluno do Brasil:

A Geografia por ser uma ciência humana em que contribui para a construção do ser social tem uma relação ampla com a cidadania, construindo uma disciplina essencial para formação do ser crítico, conhecedor dos seus direitos e deveres e seu papel na sociedade. Além disso, deve saber questionar e refletir sobre os processos que constituem uma cidadania. Questionar também a forma como os conceitos são construídos.

Aluno do Brasil:

Considerando a cidadania como prática de direitos e deveres, em conjunto, e muitas vezes, em espaços comuns, o estudo e a investigação em Geografia, pode contribuir para a adequação de políticas em prol de objetivos comuns ao bem da sociedade.

Aluno de Portugal: “Há uma relação estreita entre Geografia e cidadania na medida em que a Geografia nos permite conhecer e compreender o espaço. Ao refletirmos compreendemos o espaço e poderemos agir de forma consciente e responsável”.

Aluno de Portugal:

Geografia é uma área científica que é construída em torno de um objetivo, a meu ver, muito importante o saber ativo. Mobilizar conhecimentos técnicos para interpretar, explicar e intervir no espaço, e por sua vez, na cidadania. Ao se promover uma educação geográfica (orientada para os espaços, práticas da população) estamos a pensar e agir sobre questões da sociedade civil.

No caso deste primeiro grau de importância, percebe-se com os exemplos acima e mesmo entre todas as respostas dos alunos portugueses e brasileiros, o reconhecimento do papel e contributo da Geografia na formação e participação cidadã. A Geografia independente como ela aparece (sua epistemologia) no discurso do aluno é posta como a ciência com maior intimidade as questões da cidadania. Já como segunda característica observada desta primeira questão, a influência francófona se apresenta também, pois muitos alunos acreditam que somente o conhecimento geográfico em si é importante para a formação cidadã, quer dizer, o saber geográfico sem significados é o bastante como contributo para a participação cidadã.

Utilizando de uma metáfora para melhor exemplificar o que se reflete aqui, poder-se-ia ver o exemplo do livro didático (manual didático) que apresenta ao professor uma infinidade de conteúdos que a Geografia se apropria, e ao mesmo tempo modelos de metodologias para desenvolve-los numa proposta de aula que muitas vezes não constrói

nenhum significado ao estudante. Como poderia o professor relacionar o conteúdo de aula a uma proposta de intervenção cidadã numa sala de aula ou mesmo na escola? Através do livro didático isto é muito difícil. O professor teria que se desconectar ao livro e problematizar uma proposta intervencionista utilizando como um dos recursos o livro. Ou seja, ultrapassar a dimensão do conhecimento dos conteúdos propriamente ditos e a partir de situações-problema envolvê-los numa proposta intervencionista. Quer dizer tornar o conteúdo e o conhecimento reflexivo uma das etapas de um processo de ensino-aprendizagem de uma cidadania ativa.

A competência para a cidadania numa visão francófona é posta como conhecimento sem consciência, sem problematização nem significação ao sujeito cidadão, significação porque não há uma linha direta que estabelece uma dialética entre o conhecimento científico e a realidade vivenciada. A aplicabilidade do conhecimento a partir da análise do cotidiano e dos problemas sócio-ambientais não é alcançado em sua totalidade pela visão francófona, portanto relativizar os saberes geográficos à serviço da formação para cidadania se torna mais complexo. Para se ter exemplos deste segundo grau, nesta primeira questão algumas respostas indicam a afirmação desta visão:

Aluno de Portugal:

A Geografia e a cidadania são extremamente próximas, pois a Geografia dá-nos imensas pistas para gerarmos melhores cidadãos. Para sermos bons cidadãos é importante sabermos qual o território, as fronteiras entre outros.

Aluno de Portugal:

Geografia é uma ciência importante para a cidadania, pois permite ajudar o cidadão, isto é ser cidadão. Como disciplina é cada vez mais importante, pois conteúdos como ambiente e direitos humanos.

Aluno de Portugal:

A Geografia promove a cidadania, através de um objeto de estudo no qual se inclui conceitos como espaço, local, território.

Aluno do Brasil:

Ser útil a sociedade na transformação da mesma. Fazer e descrever populações.

Aluno do Brasil:

O geógrafo é importante para a sociedade porque com todo seu conhecimento acadêmico e de espaço, lugar, território, ele pode entender as harmonias e desarmonias da sociedade e abordar com uma visão geopolítica suas relações. E assim o geógrafo contribui como cidadão para melhorar o lugar onde vive.

Aluno do Brasil:

A relação é próxima, porque a cidadania está inserida de certa forma no âmbito da Geografia quando o tema central é o espaço da ciência geográfica. Temos que cuidar do nosso ambiente de forma correta e também quando o espaço envolve a natureza.

E como terceiro e menor grau de importância desta relação entre Geografia e cidadania, algumas respostas também:

Aluno de Portugal:

No âmbito da Geografia Humana, estudam-se fenômenos sociais e globais. A cidadania estabelece-se numa sociedade de relações interpessoais. É necessário haver um senso comum de relações entre pessoas que convivem no mesmo meio (independente da dimensão deste meio). Ao estudar as pessoas e suas relações, a Geografia possui ferramentas muito fortes na divulgação de conceitos de cidadania e na formação de uma boa convivência entre as populações.

Aluno de Portugal:

Uma vez que a Geografia, principalmente a Geografia Humana, alerta para as questões que, uma vez conscientes de certas noções, tornam-nos melhores cidadãos.

Aluno do Brasil:

Preferencialmente, há sim uma relação da Geografia na formação da cidadania em uma pessoa. Por ser uma ciência humana que trata não somente dos seus objetivos, como também o homem como protagonista de sua própria história, um ser consciente de seus direitos e deveres.

Aluno do Brasil:

A Geografia, por se tratar de uma ciência que proporciona uma maior proximidade com os aspectos sociais da população, vem oportunizar que as pessoas compreendam os conceitos de cidadania, no que se refere a valores morais e éticos.

Na segunda questão colocada no inquérito aberto referente as expectativas e a identificação de unidades curriculares com maior contribuição para sua formação profissional cidadã dos cursos de formação inicial que faziam, a categoria que se enquadrava era a **Categoria E**, *Compromisso com os problemas sociais e sua participação como parte integrante de identidade profissional docente*; nesta categoria as questões eram voltadas para esta identidade profissional do geógrafo, sendo como professor ou não em ter sua histórica participação nas melhorias sociais.

Nesta participação que se fala, considera-se uma dimensão que vai desde o simples cuidado de preparar as aulas de Geografia de forma a despertar uma visão crítica nos alunos, até mesmo, desenvolver projetos de intervenção local. Todavia diante das respostas, percebeu-se que havia posicionamentos de decepção com relação ao curso e ao futuro na prática da escola e ao mesmo tempo apatia com relação as expectativas.

No caso dos alunos brasileiros, a decepção e a apatia tinham como fator principal a baixa remuneração do professorado brasileiro, e na condição portuguesa o principal fator era a formação obrigatória da área de História e Geografia que o processo de Bolonha trazia. Como exemplos, temos a seguir respostas de boas e más expectativas, bem como, a identificação das unidades curriculares e atividades que mais influenciaram na formação e participação cidadã dos alunos que estavam no final dos seus cursos de licenciatura ou mestrados.

Aluno do Brasil:

Infelizmente não me atraí, por conta da desvalorização salarial, que para ter uma renda razoável precisarei trabalhar em muitas instituições. Sem contar a falta de compromisso dos alunos de hoje. Mas não descarto a possibilidade de ser professor.

Aluno do Brasil:

O Curso de Licenciatura em Geografia possibilita a formação de um educador conhecedor da realidade do mundo atual, considerando direitos e deveres diante da sociedade. Apto a ser um colaborador na construção de um aprendizado crítico e humanizado.

Aluno do Brasil:

Acredito que poderei influenciar gradualmente na sociedade, pois, as discussões na academia nos mostra como poderíamos colaborar com os demais cidadãos. A partir da vivência acadêmica, quero poder influenciar em minha cidade e em outros lugares com relação ao social e ao meio ambiente.

Aluno do Brasil:

É de poder formar um profissional competente para ajudar a sociedade no seu modo de organização.

Aluno do Brasil:

Primeiramente acredito que hoje para fazer uma licenciatura a pessoa tem que gostar do que vai fazer, enquanto a formação tem que levar a sério, para que a forma de aprender e depois de ensinar seja a melhor possível como cidadão poder levar a adiante, os ensinamentos aprendidos na academia.

Aluno de Portugal:

A expectativa em relação a minha formação profissional cidadã, através do mestrado, é baixa, considero que o tema é abordado, mas não explorado, julgo eu pertinente, teríamos que ter enquanto professores.

Aluno de Portugal:

Penso que poderá permitir-me atuar sobre a formação cívica dos futuros alunos, ao apetrechar-me com algumas técnicas de intervenção em situações de crises de cidadania.

Aluno de Portugal:

Todas e nenhuma, dado que todas exploram a cidadania, mas nenhuma aborda a sério.

Aluno de Portugal:

O mestrado de ensino pra mim tem um significado unicamente prático, pois vai me permitir obter colocação como professora. Não concordo com a junção da história com a Geografia.

Aluno de Portugal:

Pouca, ademais, pretende obter grau, indispensável para exercer a profissão de docente que é exatamente o que gosto de fazer. Em todo caso, considero muito importante a partilha de saberes entre docentes e alunos e mesmo entre alunos.

Aluno de Portugal:

O mestrado poderá dar-me ferramentas para que eu possa praticar uma cidadania responsável, bem como para que enquanto futura professora possa transmitir aos meus alunos práticas responsáveis sobre o espaço e capacidade de reflexão sobre o mesmo.

Aluno de Portugal:

As minhas expectativas enquanto profissional cidadã são as de transmitir os conhecimentos o melhor possível, mas também incutir os valores de cidadania aos alunos. Um professor tem o dever de formar novos cidadãos.

Aluno de Portugal:

Rezo que este mestrado irá contribuir para a minha formação pessoal como cidadã, pois como futura professora devo ser um exemplo de cidadania e de transmissão de valores sociais aos ambos. É mais fácil transmitir esses conhecimentos aos futuros cidadãos do país.

Aluno de Portugal:

Estes mestrados dão-nos o poder de ajudar os nossos alunos a serem cidadãos em toda a sua abordagem da palavra, ajudam também a perceber qual é de fato a profissão dos professores.

Aluno de Portugal:

Infelizmente ao longo do presente mestrado em ensino a prática letiva não foi muito persistente, o que impede desde longo uma verdadeira contribuição para uma prática profissional cidadã. Nos seminários que fomos desenvolvendo, tivemos a hipótese de ir apontando alguns exemplos que poderíamos desenvolver com os alunos. O seminário foi de didática da Geografia, mesmo assim muito levemente.

Aluno do Brasil:

Apesar da ausência do debate sobre a cidadania durante quase todo curso a Geografia tem me proporcionado uma visão crítica da realidade, antes não percebida. Esta ciência nos fornece uma análise ampla das contradições inerentes a sociedade, possibilitando a nós licenciados compreender, agir e transformar a realidade imposta. A Geografia desse modo se constitui em subsídio para a atuação cidadã.

Aluno de Portugal:

No meu caso particular, a contribuição do mestrado em ensino para uma prática profissional cidadã foi enorme e destaco as unidades curriculares de didática da Geografia, didática da história, didática das ciências sociais, metodologia do ensino de história, metodologia do ensino de Geografia e as diferentes [iniciação à prática profissional] (IPPs). Na minha formação para o ensino da cidadania.

Aluno do Brasil:

Através do curso, tive a oportunidade de ampliar meus conhecimentos em relação aos mais diversos temas, conteúdos e assuntos mundiais. Enquanto professor aprendi quais são os meus deveres e qual deve ser o meu papel em sala de aula e para além dos portões.

Aluno do Brasil:

O curso me proporcionou uma nova forma de ler, ver, refletir e interpretar o mundo e o espaço como um todo. A minha nova maneira de ver e agir após o curso, contribui significativamente em minha formação não só social, mas também pessoal, na qual hoje penso, reflito criticamente e busco passar aos demais tudo que aprendi através de inquietações.

Aluno do Brasil:

Para além das expectativas, já que me encontro no final do curso, acredito que de um modo geral, o curso de Geografia tenha atendido as necessidades e anseios da

formação de professores quanto ao critério, formação profissional cidadã. Tem ficado muito claro a importância da atuação do professor e o perfil que se espera de um bom profissional, embora nem sempre as atividades do curso sejam a garantia da boa formação que envolve elementos tão diversos.

Com estas respostas, pode-se verificar que as expectativas em relação aos cursos são grandes e positivas, na sua maioria. Nas respostas de alunos que estão se formando, percebeu-se que a identidade profissional cidadã teve maior proximidade quando cursavam as unidades curriculares mais voltadas à pedagogia, já que, estas são as que mais discursavam sobre a identidade profissional cidadã.

Os alunos portugueses demonstraram mais apatia que os brasileiros e em diversas repostas não atribuem ao seu mestrado muita competência nesta formação para cidadania. Isto pode levar a diversas hipóteses, como por exemplo, a crítica que se faz nesta formação em duas áreas tendo um ano somente de formação; a crise econômica que o país passava afetando o mercado de trabalho do professor de história e Geografia; e também, a ausência de identidade científica do aluno egresso de outra formação.

No caso brasileiro, as negativas são colocadas principalmente pela questão financeira, já que, no Brasil, a remuneração e valorização profissional destes professores são baixas - além de verificar respostas que mostram alunos que não se identificam com a prática docente. Nas questões relativas as unidades curriculares de maior empatia às questões da cidadania, a Geografia humana com suas áreas mais específicas como urbana, agrária, organização espacial e epistemologia geográfica se pronunciam mais nas respostas dos inquéritos.

A questão 3, que diz respeito ao entendimento dos alunos do que seja a *Cidadania Territorial ou Espacial*, teve seu enquadramento na categoria A (**concepção de cidadania e educação para cidadania**), tendo apresentado posicionamentos que vão desde o que seja cidadania, a própria negativa de resposta, até a intervenção social no espaço vivido pelo aluno. O principal problema foi que muitos confundiram e colocaram a cidadania territorial diferente da espacial.

E, no caso dos brasileiros, o desconhecimento sobre o assunto apareceu mais do que nas respostas dos alunos de Portugal. Os exemplos selecionados estão a seguir.

Alunos de Portugal:

A cidadania territorial relaciona-se com a vossa intervenção sobre o espaço. Devemos interpretar compreender o espaço para que possamos intervir de forma consciente, como cidadão importa ter consciência que temos direitos e deveres

Alunos do Brasil:



Sinceramente desconheço tais conceitos, mas acredito que o primeiro seja referente a uma área mais ampla de relações, enquanto que o segundo esteja relacionado ao território, em seu conceito tradicional de apropriação do espaço.

Aluno de Portugal:

penso que estes conceitos definam uma forma de cidadania numa dimensão territorial (região ou país). As culturas e modos de vida variam consoante o território e é um grande fato que influencia nas diferentes formas da cidadania.

Aluno do Brasil:

É a cidadania exercida por todos, praticamente do mesmo modo por todos os indivíduos.

Aluno do Brasil:

A cidadania espacial representa todos os deveres e valores exercidos em diferentes espaços e ou territórios obedecendo cada particularidade.

Aluno do Brasil:

Parte do princípio do quanto você compreende o que é local e global, o que é social e individual, é alargar fronteiras o que dá ótica do ser visualizado deste espaço.

Aluno do Brasil:

Não conheço nenhum conceito sobre isso, mas acredito que tenha algo relacionado aos conceitos de espaço e território, tendo a questão da cidadania como foco.

Aluno do Brasil:

Cidadania espacial corresponde àquele cidadão comprometido com o bem estar social em qualquer local que se encontre. Cidadania territorial compreende aquele cidadão que exerce função educacional, cultural no território que habita.

Aluno do Brasil:

Desconheço essa concepção.

Aluno de Portugal:

Neste momento sinto-me apto a desenvolver a prática de uma cidadania ativa com os meus alunos. Um exemplo que poderia ser desenvolvido seria no estudo sobre a população da zona de residência da escola, os alunos desenvolverem um inquérito sobre os principais problemas que a população sente, de forma a ser realizado um pequeno estudo e este ser depois entregue na Junta de Freguesia ou na Câmara Municipal em causa. Outro exemplo seria no estudo dos contrastes de desenvolvimento os alunos desenvolverem contatos com uma instituição de solidariedade internacional e saberem que recursos poderiam recolher e organizar uma campanha de recolha desses mesmos recursos.

Aluno de Portugal:

Neste momento sinto-me preparada para discutir e tentar promover algumas práticas pedagógicas solidárias, democráticas e reflexivas, no entanto, este é um processo em constante construção que precisa também de colaboração de todo um corpo docente, dos alunos, dos pais, da escola e da comunidade, portanto não é de todo um processo fácil. Na escola onde fiz a minha pratica de ensino supervisionada aprendi com o professor cooperante e vi colocar em pratica projetos e dos quais destaco o KIVA [www.kiva.org](http://www.kiva.org) e o free rice <http://freerice.com/content-group/unicef>.

Aluno de Portugal:

Não creio que hoje num mundo globalizado se possa circunscrever a cidadania a um espaço ou território determinado. Ela é e deve ser global, vivida da mesma maneira em qualquer lugar do planeta.

Aluno de Portugal:

Cidadania territorial pressupõe a ação de indivíduos num dado espaço. Primeiro conhecer, agir sobre determinado espaço revela que a sociedade civil desse espaço interessa-se, dá valor pelo mesmo, e não nos podemos esquecer que a definição de território não é apenas política, mas sim a apropriação individual/coletiva de um espaço.

Aluno do Brasil:

Espacial abordando o todo. Ex: município de São Luís e o territorial delimitando uma região ou bairro.

Aluno de Portugal:

Entender o seu lugar no mundo e saber como a sua contribuição pode ser importante para a sociedade em que está inserido e o princípio que o professor de Geografia tem que ter perante os seus alunos. A participação do cidadão na construção desse território deve ser o enfoque.

Na questão 4, sobre o papel da Geografia na construção da cidadania e sua reflexão na prática profissional de cada, as respostas também se enquadraram na Categoria E, referente ao **compromisso com os problemas sociais e participação da identidade profissional**, todos alunos responderam referendando a Geografia como ciência de maior compromisso com a cidadania, sendo que alguns a colocaram no mesmo patamar de todas as outras ciências sociais, levando em consideração diversos elementos constituintes desta ciência, como os conceitos chave e a linguagem cartográfica.

Reafirmam o que colocaram na questão 2, e mantêm na sua maioria o destaque aos conteúdos que podem ser trabalhados pelo professor de Geografia, e não pela metodologia que eles adotam para as aulas. A hegemonia do conhecimento através da aprendizagem dos conteúdos de Geografia é eleita como o grande objeto da contribuição desta ciência a construção da cidadania. As respostas colocadas a seguir mostram isso.

Aluno do Brasil:

A Geografia tem um papel privilegiado na construção da cidadania. O conhecimento e a reflexão sobre o território permitem-nos a prática da cidadania. Em nível profissional posso contribuir para que os meus alunos possam ser cidadãos atentos e ativos com direitos e deveres, por exemplo, no que respeita a problemas ambientais, a pressão sobre os recursos naturais, as condições de vida de pessoas mais desfavorecidas, etc.

Aluno de Portugal:

A Geografia tem um papel muito importante na construção da cidadania. Pois nesta ciência, ensina-se aos alunos muitos paradigmas, por exemplo, da geopolítica, que são temas em que se pode e deve abordar os valores de cidadania que originam disputas de território.

Aluno do Brasil:

A Geografia a partir da relação sociedade natureza tem um papel desmistificador da realidade que é posta pela classe dominante. E essa função da Geografia deve servir de pratica de todo profissional que se preocupa e luta por uma sociedade mais justa.

Aluno do Brasil:

A Geografia serve pra entender a relação do homem com o meio que vive e como ele foi e é responsável por mudanças tanto positivas quanto negativas no espaço. Faz com que percebamos como somos parte fundamental para a formação de novos cidadãos, desenvolvendo um ser mais crítico a respeito de sua realidade.

Aluno do Brasil:

Tornar o aluno mais crítico e consciente de suas obrigações. Isto reflete na minha postura profissional porque a responsabilidade de formar um bom cidadão passa por minhas mãos o que torna ainda maior a responsabilidade ao repassar os conhecimentos contidos na disciplina de Geografia.

Aluno do Brasil:

A Geografia nos ensina a cuidar do nosso planeta e ao entendê-lo por outro lado também nos ensina a compreender a relações da sociedade humana. Traz-me um conceito de trabalhar pelo que acredito. Um lugar apenas se faz lugar pelas pessoas que estão nele.

Aluno do Brasil:

Observando como a Geografia pode e contribui para transformar a vida de uma comunidade. O professor de Geografia pode usar dos mecanismos do ensino no dia a dia, nos debates em sala de aula e em práticas nas comunidades.

Aluno do Brasil:

São os professores em geral de Geografia que vão transformar os futuros cidadãos de forma que estes repassem para outros cidadãos. E ser um professor focado na sua transparência de conhecimento com seus alunos é o primeiro passo.

Aluno do Brasil:

A Geografia por ser uma ciência humana, trata dos aspectos sociais, analisa, possui fundamentações teóricas. Quanto à aplicabilidade, o acadêmico ao decorrer do curso entende, discute e critica estes aspectos tornando-se assim um profissional amplo, e apto deixando suas marcas positivas em relação às vivenciadas.

Aluno de Portugal:

Parece-me que a Geografia é a disciplina que detém os instrumentos e metodologias que podem ajudar na construção da cidadania. Na minha pratica profissional será sempre um conceito a trabalhar mesmo que de forma indireta.

Aluno de Portugal:

A Geografia como ciência da terra do espaço, proporciona a quem mobiliza ferramentas indispensáveis para pensar, agir sobre a sociedade onde reside. A Geografia considera a realidade no seu conjunto dinâmico e cada pessoa é um elemento ativo do processo.

Aluno de Portugal:

Importante, pois além de ensinar a matéria os alunos são cidadãos e como tal o papel do professor é tornar os alunos melhores cidadãos.

Aluno de Portugal:

A Geografia é uma ciência importante na construção da cidadania, isto pode ser passado aos alunos através da concepção do que é cidadania das questões ambientais.

As questões 5 e 6, dizem respeito as disciplinas (unidades curriculares), seminários e ou etapas do seu curso de licenciatura (BR) e mestrado em ensino (PT), que acredita que virão a ter ou tiveram mais proximidades com questões relativas a cidadania e a identificação de referenciais (documentos, livros, artigos, manuais...) no âmbito da Geografia, que dissertem sobre cidadania. Estas se enquadram na Categoria B e se referem ao **papel e significado da participação cidadã como conteúdo educativo.**

Na análise das respostas dos alunos destacaram-se algumas características que diferenciam os posicionamentos dos alunos, um exemplo está nas unidades curriculares que mais apresentaram questões relativas à cidadania em Portugal e no Brasil. Os alunos das instituições portuguesas destacaram que as unidades curriculares e seminários que mais discutiram questões da cidadania foram as interdisciplinares, pedagógicas e da área do ensino de Geografia, com *Multiculturalismo, Educação e valores, Educação para saúde, Didática e Metodologia de Geografia...* Enquanto que, para os alunos das instituições brasileiras, as mais destacadas são as da área da Geografia Humana, como *Geografia Urbana, Geografia Agrária, Geopolítica e Geografia da População.*

Estas características se confirmaram também nas respostas da questão 6, onde os principais referenciais dos alunos de Portugal são os *manuals* de Geografia, *Carta Internacional de Educação Geográfica, Declaração Universal dos Direitos Humanos...* já no caso das instituições Brasileiras foram os da área de Geografia Humana, como *Geografia da Fome* (Josué de Castro), *Condições pós-modernas* (David Harvey), *Por uma outra globalização* (Milton Santos). A seguir estão os exemplos selecionados.

Aluno de Portugal:

História da educação em Portugal e Processo de Aprendizagem.

Aluno de Portugal:

Infelizmente ao longo do Mestrado em Ensino, a prática letiva não foi muito persistente, o que impede desde longe uma verdadeira contribuição para uma prática profissional cidadã. Nos seminários que fomos desenvolvendo tivemos a hipótese de ir apontando alguns exemplos que poderíamos desenvolver com os alunos. O seminário foi Didática da Geografia. Mesmo assim muito levemente.

Aluno de Portugal:

No meu caso do mestrado, destaco as unidades curriculares da Didática da Geografia; Didática da História; Didática das Ciências Sociais; Metodologia do Ensino da Geografia; Metodologia do Ensino da História e as diferentes IPP (iniciação à Prática Profissional) na minha formação para o ensino da cidadania.

Aluno de Portugal:

Talvez o Estágio, onde há a possibilidade, de estar perante os alunos. Considero igualmente que todas as disciplinas deste mestrado têm um papel importante e depende sempre do docente, nas questões relacionadas com a cidadania.

Aluno de Portugal:

Educação e valores; A escola como organização educativa; IPPs e Didática da Geografia.

Aluno de Portugal:

Todas e nenhuma, dado que todos explorem a cidadania e nenhuma aborda a sério.

Aluno de Portugal:

Educação para a Saúde; Processo Educativo: desenvolvimento e aprendizagem e Indisciplina e Violência nas Escolas.

Aluno do Brasil:

Geografia Cultural, Sociologia e Geografia Humana.

Aluno do Brasil:

Geografia da população, Geografia da Saúde, Geografia Urbana, Geografia Cultural. Todas que são da parte humana da Geografia.

Aluno do Brasil:

São as disciplinas pedagógicas: Psicologia Geral, Didática, Política e Legislação Educacional Brasileira.

Aluno do Brasil:

As disciplinas humanas que constituem a base para uma sociedade ciente do seu papel e seu poder. Além das disciplinas pedagógicas que contribuem com a relação entre os seres e as relações dos seres com o meio.

Aluno do Brasil:

Algumas disciplinas do curso proporcionam reflexões com proximidades as questões sobre cidadania, dentre elas Geografia Agrária abordando as lutas camponesas, movimentos sociais; Geografia Ambiental abordando a importância da preservação, etc.

Aluno do Brasil:

Disciplinas que tratam dos assuntos como de recursos naturais, hídricos, Urbana, planejamento territorial e as pedagógicas. Na verdade vai depender de quem ensina, dos objetivos e dos resultados, caso contrário nenhum pode contribuir senão for direcionada a prática da cidadania.

Aluno do Brasil:

Acredito que os estágios curriculares, pois são através deles que teremos o real contato com a sociedade, uma vez que estes alunos em sua grande maioria são o reflexo da sociedade atual.

Aluno de Portugal:

Entre as cadeiras que abordam os conteúdos mais próximos da cidadania, foi a cadeira de educação, currículo e multiculturalismo e didática da História e da Geografia I.

Aluno de Portugal:

Educação: Currículo e Multiculturalismo.

Aluno de Portugal:

As disciplinas que eu considero mais relevantes para este aspecto são: as didáticas, educação currículo e multiculturalismo e psicologia.

Aluno do Brasil:

Principalmente a partir do quarto período com a disciplina de perfil da comunidade escolar. É preciso refletir acerca dos desafios a serem enfrentados, não somente dos procedimentos práticos docentes, os quais acredito que são extremamente subjetivos e próprios de cada professor e estudante.

Aluno do Brasil:

Algumas disciplinas trouxeram a questão da cidadania como a Geografia agrária, que foi muito discutido as lutas camponesas pela terra, o agronegócio e suas mazelas, assim como as lutas dos movimentos sociais reivindicando o direito a cidadania de todos que muitas vezes é relegado.

Aluno de Portugal:

Penso que Educação, currículo e multiculturalismo, psicologia e as didáticas de ensino transmitem muitos conhecimentos acerca de formas de estar trabalhando com a cidadania.

Aluno do Brasil:

O livro Geografia da Fome de Josué de Castro, o livro Abordagens Geográficas no ensino da Geografia.

Aluno do Brasil:

Geografia da Fome (não lembro o autor); Condições Pós-modernas (David Harvey).

Aluno de Portugal:

Documentos lidos- Geograph yand education for the future; Geography: the global dimension, sustainable develequent in action; Education for Spatial citizenship; Guide de Educação para a sustentabilidade.

Aluno de Portugal:

Carta Internacional de Geografia, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Constituição da República.

Aluno de Portugal:

Os manuais escolares abordam problemas atuais que tentam levar a resolução dos mesmos.

Aluno de Brasil:

A Geografia para a promoção da cidadania, as questões ambientais e a cidadania.

Aluno de Portugal:

Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico- Orlando Ribeiro; Praias de Portugal – Ramalho Ortigão. Contributos para a avaliação e gestão das praias: a importância da percepção dos seus utilizadores – Bruno Vaz.

Aluno de Portugal:

Educação Geográfica e Cidadania no século XXI – Sergio Claudino e Xosé Souto González. Maria Helena Esteves – Os percursos da cidadania na Geografia escolar portuguesa. Edgard Morin- Os sete saberes para a educação do futuro. Carta Internacional de Educação Geográfica.

#### Aluno de Portugal:

Os livros nas cadeiras de Geografia Urbana e introdução à Geografia Humana. O livro, propriamente dito, não sei, porque estudei pelo *Moodle* e por textos esparsos. Eu não me interessei muito por livros sobre Geografia.

#### Aluno do Brasil:

Por uma outra globalização – Milton Santos (livro e documentário). Sangue latino – Eduardo Galeano.

Com estas respostas selecionadas percebe-se a diferença colocada acima, de que os alunos portugueses têm mais referências à cidadania nas unidades curriculares e seminários da área das ciências da educação, bem como das unidades e seminários específicos da formação de professores de história de Geografia, como as metodologias do ensino de Geografia e História, Didáticas da Geografia e Iniciação à Prática profissional. Inclusive nos referenciais teóricos, citam as leituras que tiveram contato das áreas da educação e do ensino específico e assim se sucede nos referenciais teóricos e documentos de orientação destas áreas. Outra percepção na fala dos alunos portugueses é a necessidade de ter mais presente a prática nas atividades letivas, pois reconhecem a contribuição na sua prática profissional. Enquanto que os alunos brasileiros seguem uma participação da cidadania às disciplinas da área da Geografia Humana, como Agrária, População, Urbana e Cultural. Interessante como citam leituras de geógrafos da linha crítica com diálogos com a cidadania, já que são leituras de carácter geográfico, mas também de denúncia, de realidades sociais e econômicas problemáticas brasileiras. Isto remete a uma análise focada muito na construção do sujeito crítico que a Geografia Crítica pregava já nos anos 70. E ao contrário aos alunos portugueses não existe muita conciliação entre as áreas da ciências da educação e disciplinas da área do ensino de Geografia com a cidadania tão presente como na realidade universitária portuguesa.

A questão 7, que trata da própria postura do aluno como **cidadão e participação na comunidade**, enquadra-se na Categoria E, *compromisso com problemas sociais, participação da identidade profissional*. Ocupa um espaço nesta tese muito importante, pois define o perfil dos nossos alunos que estão se profissionalizando, já que atuam ou atuarão em escolas de Educação Básica, seja em Portugal como no Brasil. O principal fator de diferenciação entre todas as respostas está na postura cidadã mais ou menos participativa de cada um. Além disso, perceberam-se na análise das respostas, aquilo que Machado (1997, p. 47) argumenta em sua obra “*Cidadania e Educação*”.

[...] Insistimos que o imperativo de conjugar o conhecimento dos direitos com a vontade de participação encontra-se diretamente relacionada com a necessidade de ultrapassar o conforto de uma ética apenas de convicção, onde a integridade pessoal encontra-se garantida, mas não conduz a ações efetivas, aportando-se numa ética de responsabilidade, onde crescemos junto com o crescimento dos riscos e encargos que assumimos.

Portanto, a cidadania participativa se enquadra nesta condição de responsabilidade com o crescimento coletivo, ou seja, mais ativamente, com posturas, projetos e atitudes que formalizam uma real intervenção social no território. As respostas dos alunos se situam nesta linha de crescimento entre a ética de convicção e a de responsabilidade. E em alguns exemplos ainda tem organizações religiosas e políticas como organismo orientador da ação, principalmente nas respostas dos alunos de Portugal. Entretanto, nas respostas dos alunos do Brasil, a participação está muito ligada a uma participação mais passiva, de convicção, limitada ao respeito das leis, conhecimento dos direitos e deveres, e como de um professor de uma ciência social responsável pela formação crítica do cidadão na escola. Para confirmar isto alguns exemplos foram selecionados.

Aluno do Brasil:

Procuro dar exemplo de cidadania respeitando as leis humanas e as leis ambientais.

Aluno do Brasil:

Tento mostrar como espelho o meu jeito de ser, ver, criticar e meu posicionamento diante as injustiças sociais.

Aluno do Brasil:

Procuro participar das decisões políticas do meu município orientando as pessoas menos esclarecidas sobre os temas discutidos e elaborados por nossos representantes.

Aluno do Brasil:

Eu busco ser um cidadão cumprindo meus deveres e exigindo meus direitos que nem sempre são respeitados. Ainda sou uma simples estudante que incentiva e busca a prática da cidadania.

Aluno do Brasil:

Respeitar as leis, cumprir os meus deveres de cidadão e questionar o que não concordo.

Aluno do Brasil:

Participando ativamente de projetos e dos debates dos temas cotidianos, além de aplicar os conhecimentos do curso.

Aluno do Brasil:

Trabalho com ação social, participo com discussões pra melhorar um bairro.

Aluno do Brasil:

Eu participo de várias formas na comunidade, através do meu direito ao voto, através de manifestações de melhorias e ações sociais.



Aluno do Brasil:

Eu ajudo o idoso a atravessar a rua, participo de ações sociais comunitárias, participo de mutirões que tem como objetivo a realização de projetos coletivos.

Aluno de Portugal:

Enquanto cidadã procuro estar atenta a realidade do local onde resido, do país e do planeta, participo com bastante regularidade em ações de voluntariado ligadas a igreja católica.

Aluno de Portugal:

Voluntariado em diversas ações, educação, apoio etc.

Aluno de Portugal:

A minha participação resume ao respeito pelos outros cidadãos e patrimônio público e exercer o direito de votos.

Aluno de Portugal:

Atualmente pelo meio do estudo monográfico e com a pretensão de ser um dos agentes interventores na modificação das deficiências evidenciadas no bairro e talvez, como professor, em breve, caso seja possível.

Aluno de Portugal:

Faço voluntariado, ocasionalmente (por exemplo: banco alimentar) e participo na minha paróquia como catequista transmitindo valores de cidadania aos alunos.

Aluno do Brasil:

Atualmente não participo ativamente na minha comunidade, por motivos os mais variados, mas que não são desculpas. Mas tenho muito interesse de trabalhar com projetos que beneficiem as minorias. No momento estou desenvolvendo uma monografia sobre a inclusão de surdos em uma escola da minha cidade e pretendo juntamente com colegas e alunos montar projetos que auxiliem na aprendizagem destes alunos.

Aluno de Portugal:

Vou participando em vários atos, com eleições, em campanhas, em inquéritos, outros meios.

Aluno de Portugal:

A minha participação como cidadã na comunidade que me insiro, prende mais a incentivar pessoas de idade a desenvolverem atividades culturais e a fazer uma correta separação do lixo. Em relação aos jovens tento chamar a atenção para este mundo e incentivo-os ao voluntariado.

Aluno de Portugal:

Tento estar tão ativo quanto possível, sempre que existe possibilidade gosto de ajudar o próximo, na montagem de feiras no centro paroquial da minha igreja. Julgo ter um papel relevante na vida dos meus alunos, pois sinto que eles contam comigo para os ajudar nas situações paralelas a escola.

Aluno de Portugal:

É constante, além de votar sempre, pois é um direito, mas essencialmente um dever. Além de reciclagem e preocupação ambiental, preocupa-me tornar o aluno um melhor cidadão.

Aluno de Portugal:

Tento cuidar bem da área onde moro, mantê-la limpa e asseada, sou membro ativo da minha paróquia.

Aluno de Portugal:

Sou voluntaria numa associação (animais).

Aluno de Portugal:

Não tenho enquanto cidadão uma participação ativa na comunidade.

Aluno do Brasil:

Colaboro com o bom funcionamento dos serviços sociais, desde o pagamento de impostos a participação de programas de incentivo a cidadania.

Com estas respostas selecionadas, fecha-se a análise do procedimento metodológico dos inquéritos abertos. Foram mais de 55 alunos que participaram, sendo 60% deles em instituições Brasileiras (Ufma e Uema) e 40% de Portugal (UL e UNL). Este procedimento serviu de baliza para reflexão sobre a participação da cidadania na vida académica dos futuros professores das instituições participantes da investigação, e do papel que a instituição tem na sua formação para construção da cidadania; além disso, foi um instrumento importante para análise da identidade profissional de cada um com a sua postura enquanto cidadão. Chamou a atenção principalmente a grande diferença das respostas dos alunos em Portugal, que se colocam mais integrados a iniciativas de solidariedade e participação em organizações religiosas e de bairros, enquanto que no caso dos alunos do Brasil, o discurso evidencia mais as relações de convicção, com a efetivação de respeito aos direitos e deveres, cumprimento com as obrigatoriedades dos impostos e a reflexão crítica sobre os aspectos sociais e económicos que envolve a realidade brasileira.

Esta diferenciação entre as respostas baliza mais concretamente o caminho desta investigação de não investir em análises comparativas mais quantitativas entre Portugal e Brasil, já que são estruturas formativas diferentes e países que vivem processos históricos educativos e de direitos humanos muito diferenciados.

#### **4.5 Entrevistas aos representantes da Sese e DGES**

A Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação localiza-se no Distrito Federal na cidade de Brasília, capital do Brasil, onde entrevistei o diretor de políticas e

programas de ensino superior do ministério da educação. Em Portugal, entramos em contato via internet com a direção geral de ensino superior. No caso de Portugal o sr. Chefe do Gabinete do Secretário nos enviou as atribuições da Direção Geral de Ensino Superior e respondeu-nos, com muito acolhimento, que não era atribuição da DGES, definir currículo e projeto políticos das instituições de ensino superior, pois elas têm autonomia universitária nas diversas estâncias, como a de gestão. Abaixo a resposta que recebemos:

Em Quinta-feira, 10, Setembro 2015 7:20:54, escreveu:

Bom dia Flávia,

Como certamente saberá as Universidades e Politécnicos em Portugal gozam de larga autonomia científica e pedagógica. Assim a Secretária de Estado não dispõe de competências específicas em qualquer domínio científico como é o caso da matéria constante da sua tese.

Sem embargo estaremos sempre à sua disposição para o que entender útil, relacionado com as funções políticas de regulação do ensino superior em Portugal.

Fazemos votos de sucesso na conclusão da sua investigação e apresentamos os nossos melhores cumprimentos

**Chefe do Gabinete**

A entrevista estruturada foi elaborada com o objetivo de compreender o papel das instituições gestoras do ensino superior nos dois países, na promoção da formação para a cidadania. Como estas instituições governamentais são responsáveis pelas diretrizes nacionais do ensino superior, as questões apresentadas foram:

1. Identificar quais as preocupações que a Sesu (DGES) tem com as licenciaturas (Mestrados em Ensino) que são voltadas para a formação pra cidadania.
2. Existe alguma preocupação do Ministério da Educação em priorizar a cidadania nas diretrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores, já que não aparece em documentos legais deste nível de ensino, ao contrário das diretrizes curriculares da Educação Básica?
3. Existem programas ou projetos de formação para a cidadania de âmbito nacional que o Ministério da Educação promove ou incentiva?

A entrevista com Diretor da Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação foi realizada em Brasília, em 30 de setembro de 2013.

As questões foram apresentadas logo no início, a pedido do próprio professor, alegando o tempo curto e a melhor organização das respostas. Mesmo assim, as respostas transcritas das três questões foram diferentes do que eu imaginava, pois o professor muitas vezes, misturava uma resposta a outra com argumentos que não respondiam diretamente as

questões que eu fazia. Ele apresentava inúmeros dados sobre inclusão, mas não especificava as questões em relação a formação para a cidadania. Deu muita ênfase aos programas que o Ministério da Educação tem com as licenciaturas das universidades públicas, (Pibid e Pró-Docência) e reforçou o discurso da distância entre diretrizes curriculares, licenciaturas e escola, como questão de impasse para formação mais cidadã. Abaixo apresento trechos da fala do diretor:

Questões 1, 2 e 3:

[...] Na política, qual é a preocupação de formação, a preocupação é a mesma que está nas diretrizes curriculares e nacionais pras licenciaturas, então é isso, não tem nada assim especificamente que agente possa dizer, isso aqui vai formar o cidadão, não, o conjunto de coisas que estão previstas nas habilidades e competências e no perfil profissional que já fazem com que o indivíduo tenha uma formação geral pra vida que depois é cobrado no Enade então o pessoal normalmente confunde conhecimentos gerais, não é conhecimentos gerais que elas dizem, estão enganadas é formação geral, essa é a formação pra vida e sociedade, né? Então você poderia dizer que esta é uma formação mais especificamente voltado para a convivência do que propriamente voltada a aquisição de conteúdos, embora pudesse argumentar que a aquisição de conteúdos é fundamental, não tem o lado da formação profissional e sim fica ai a formação mais geral, agora algum programa apresenta esta preocupação.

Mas, qual é a ótica do programa Pibid? Ele tem sentido extremamente importante esse é um programa que está ai com quase 50 programas, quase 100 mil bolsas no valor de 400 reais, busca uma articulação muito forte na pós-graduação, na graduação e especialmente na graduação com a escola, por isso que pela primeira vez tem bolsas de vários tipos, tem a bolsa do professor lá na escola ou seja, tentamos valorizar esse professor agora em termos de formação é a ideia de que o aluno que se forma em licenciatura, se forme pelo menos tendo o conhecimento da realidade da escola, ou seja, não vai descobrir a escola depois que se formar, agora ele pode passar os 4 anos de sua licenciatura atuando na escola como bolsista do PIBID, e ele pode renovar dois anos e mais dois anos, então pode ficar os quatro anos, se for constantemente aprovado, mas eu acho que é um programa que dá uma formação muito maior do que a formação unicamente profissional, isso eu acho que tu poderias colocar no teu rol de questões para a formação da cidadania. Ele vai ser um cidadão professor, professor-cidadão, ai tu vai entender sua realidade.

Já o outro programa Pró-Docência tem o sentido um pouco diferente, ele não é propriamente um programa de formação direta, ele é um programa de formação mais indireto, indireto em que sentido? Porque, a gente descobre muitas vezes nos currículos especialmente das Universidades Federais, mas de outras também falo mais das federais porque já observei isso com mais atenção nas federais e que frequentemente, nós temos currículos que não se adaptaram as diretrizes curriculares nacionais, né? As diretrizes já têm uma boa história e não se adaptaram, então olhando as diretrizes curriculares nacionais, projetos pedagógicos e Enade.

Fato é que você tem um grande descompasso, então a primeira coisa é isso, só que nós não queremos que seja só esse triangulo, queremos também que entre diretrizes curriculares, projeto pedagógico e Enade há uma coisa chamada escola que é a mais importante para assegurar uma adaptação, buscando se adequar a realidade que você efetivamente ensina.

E, em seguida, cita a importância da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica:

[...] Essa política que é a de janeiro de 2009, (Decreto, 6.755, 29 jan. 2009), eu acho que ela é uma política importante embora eu tenho a clareza que ela por si

só é extremamente ineficaz porquê? Por que assim como o próprio Parfor, que é o Plano Nacional de Formação dos Professores, todos são bons programas, mas pra garantir a formação dos professores iriam precisar de algumas coisas mais agressivas, pois o piso salarial está criado, programa de valorização, o Parfor tá criado com valorização da educação continuada, mesmo com esta possibilidade de valorizar o professor atuante na rede e aí quando tu olha os números do senso da educação se vê que as licenciaturas estabilizaram, elas não crescem e alguns casos até diminuindo. Então...Olha o que se tem, Um número de candidatos e um número de matriculas; matriculas efetivas e de concluintes irrisório.

Nos últimos três anos, houve uma pequena queda no número depois de uma pequena retomada e daí estabilizou de novo, mas não chegou nem no patamar do que era a cinco ou seis anos atrás. Por causa da crise sistêmica que nós tivemos no país, ou seja, não adiantou estabelecer uma lei federal se quem contrata, quem nomeia, quem abre concurso, quem cuida dos professores são os Estados e Municípios, então você tem esse impasse, enquanto essa crise no sistema não estiver resolvida, se não tiver uma valorização efetiva da carreira dos docentes e não é só salário, mas eu acho que salário é a questão principal, mas precisa de mais, precisa de uma carreira que o sujeito sinta que se ele continuar naquela carreira ele tem uma perspectiva boa de futuro que vai chegar ao fim da carreira né!

Valorizado, ou seja, não estabiliza no primeiro ano sua carreira que desmotiva se não houver oportunidade de crescimento, todo mundo fica desmotivado, então tem que ter uma carreira que talvez o pecado da lei do piso é que talvez ela não veio acompanhado de diretrizes de carreira, que cada estado e cada município tem a sua e então você acabou escrevendo um texto sobre textos existentes, né? E eu acho que é meio rabiscado então, é.

Agora com PNE eu acho que nós temos a grande possibilidade de dá a virada, qual é a possibilidade? A meta é de, por exemplo, criar escolas em tempo integral, né? 50% das escolas devem estar em tempo integral, até 2020, ter equivalência salarial do professor com profissionais com os mesmos anos de formação com a média de [inaldível...] e a perspectiva é que vai ter dinheiro, né? Com 10% do PIB ancorado no pré-sal e coisa e tal, então estas conquistas mais recentes agora o PNE já tá saindo até fevereiro ele vai estar certamente aprovado, então eu acho que as perspectivas são muito boas pras licenciaturas daqui uns anos.

A entrevista foi interessante do ponto de vista das políticas que o ministério implantou durante o último mandato do Presidente Lula, com programas de incentivo a docência nos cursos de Licenciaturas nas instituições públicas. O entrevistado deixou claro que não existe nenhuma preocupação com a formação para a cidadania especificamente, além das apresentadas nas Diretrizes Nacionais. Todavia, percebe-se que o próprio diretor da Secretaria do Ensino Superior reconhece a necessidade de programas e planos de valorização mais eficazes, entretanto, sabe da discrepância existente entre as políticas nacionais e as instâncias menores como a gestão educacional feita pelos Estados e pelos Municípios. Outra característica que o Diretor defende do governo vigente é a defesa da participação dos lucros do pré-sal na educação Brasileira. Já que este promete ser o grande projeto de enriquecimento e auto gestão energética Brasileira. E consequentemente compromete todas as expectativas do Plano Nacional de Educação ser realmente implementado.

O entrevistado, em muitas situações, concluiu as respostas com a experiência vivenciada como reitor universitário e professor de licenciatura, entretanto por também ocupar um cargo de confiança do governo, não apresentou a questão da formação cidadã como preceito fundamental da formação inicial, ou mesmo da didática do ensino superior. O que chamou atenção, já que o cargo comissionado se pronunciava com maior tônica do que o perfil formativo e carreira acadêmica como formador de professores.

## CAPÍTULO 5

### 5 PROCEDIMENTOS E ANÁLISE II

Neste capítulo, dá-se continuidade aos procedimentos metodológicos que foram aplicados na investigação do doutoramento e que consistem de a) inquéritos fechados; b) grupo focal. O inquérito fechado, como explicado no capítulo 3º, foi aplicado durante os eventos: Congresso Ibérico de Didática da Geografia, ocorrido nos dias 21, 22 e 23 de março de 2013, na cidade do Porto, e no Brasil, no Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, entre os dias 15 e 19 de setembro de 2013, em João Pessoa. O tratamento dos dados do inquérito fechado foi efetuado por meio do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) USA - IBM® (1970), com 283 registros de participação nos dois eventos.

O grupo focal foi realizado juntamente com o procedimento da observação participativa. Foi aplicado na Universidade de Lisboa, na Universidade Nova de Lisboa e na Universidade Federal do Maranhão. Em Portugal, este tipo de procedimento é comum nas investigações da ciência geográfica; porém, no Brasil, ainda existe alguma resistência. Tanto que na Universidade Estadual do Maranhão não foi realizado, pois ocupa um tempo muito longo e, no caso específico da UEMA, prejudicaria o planejamento da professora com os conteúdos da disciplina.

Na sequência estão apresentados os procedimentos com seus resultados.

#### 5.1 Inquéritos fechados

O inquérito fechado foi aplicado aos professores participantes de dois dos maiores eventos dos países sobre que incide esta tese. O XII Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (Enpeg) no Brasil, na cidade de João Pessoa, com cerca de 700 participantes, e VI Colóquio Ibérico de Didática da Geografia, em Portugal, nas cidades do Porto e Vila Nova de Gaia, em 2013, com cerca de 120 participantes.

Este instrumento tinha como objetivo avaliar dois aspectos: a) como se dá a participação da cidadania em diversas dimensões da vida profissional e cidadã do professor que está atuando; b) houve alguma influência da formação inicial na sua prática cidadã. O inquérito aplicado se compõe de 13 questões. Ele, como os outros instrumentos metodológicos, segue a orientação prevista na grelha de análise, verificando a participação

cidadã dos professores, a visão deles com relação ao contributo da Geografia na promoção da cidadania, o papel da escola como promotora desta construção cidadã e também verifica a imagem ou influência da formação inicial de cada professor na sua identidade profissional cidadã.

Na primeira análise dos inquéritos, percebeu-se que os participantes dos dois congressos são de vínculos diversos, com particularidades de formação académica e profissional - estamos nesta etapa lidando com professores em plena atividade laboral. No caso do Brasil, a formação é somente por universidades ou faculdades, onde temos professores que ainda estão em formação inicial e que já apresentam vínculo profissional temporário com instituições de Educação Básica. Tal é uma prática comum no país, já que a demanda por profissionais da educação é grande e, muitas vezes, os alunos, ainda em formação inicial, entram no mercado de trabalho antes da finalização da licenciatura (nível mínimo exigido para concorrer a concursos públicos) por questões financeiras e, até mesmo, para manterem-se na universidade.

Em Portugal, teremos diversidade na profissionalização lusitana, como as formações em Ramo Educacional, Formação em Exercício, Formação em Serviço, Licenciatura em 5 anos e os estágio de 1 ano. Estas questões são importantes, pois identificam-se nos inquéritos fechados profissionais muitos jovens e outros mais experientes que atuam no magistério.

Pela ordem das questões, o inquérito se compõe de duas etapas, uma de análise descritiva e percentual e outra com a análise de correlações entre as questões. As primeiras questões, que apresenta-se como análise descritiva, são relativas à faixa etária, qualificação, profissionalização, gênero, nacionalidade e nível que leciona, nas questões de 1 a 5; a segunda etapa, é a análise descritiva e correlacionada que concentra as questões relativas a cidadania na formação inicial e na prática docente relacionadas de 6 a 13. As letras apresentadas ao das alternativas de cada questão foram utilizadas para análise mais detalhada das respostas dos inquéritos enquadradas no programa Excel e em alguns gráficos se apresentam como números.

Os códigos em relação às questões de 6 a 13 foram os seguintes (quadro 25):



Quadro 25 - Enquadramento dos dados do Excell

Questão 6: Participação cívica na vida comunitária. (PCC)	a- 1- Membro de Associações locais. b.2- Membro de associação socioprofissional. b- 3- Membro de Forças políticas e sindicais. c- 4- Participa regularmente em serviços ou iniciativas religiosas, culturais, ambientais. d- 5- Outros.
Questão 7: Papel da escola na promoção da educação para cidadania (EPC)	a. 1- Propor soluções para problemas concretos. b. 2- Promover a cooperação interpessoal. c. 3- Desenvolver projetos escolares e comunitários. d. 4- Formar cidadãos informados. e.5- Promover competências práticas. f. 6- Formar cidadãos críticos e participativos. g. 7- A escola dificilmente consegue promover uma real educação cidadã.
Questão 8: Qual o contributo da Geografia para a formação cidadã (CGC)	a. 1- Sensibilizar para os problemas sociais. b. 2- Construir uma perspectiva global do mundo. c. 3- Sensibilizar para problemas ambientais. d. 4- Promover a compreensão da diversidade do mundo. e. 5- Intervir na resolução dos problemas comunitários. f. 6- Compreender as transformações políticas, sociais e ambientais. g. 7- Contribuir para tolerância internacional.
Questão 9: Em que áreas/componentes/unidades curriculares foi mais abordado a formação para cidadania (UAC)	a. 1- Não foi particularmente abordada em nenhuma das unidades/disciplinas do curso de Geografia. b. 2- Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares de Ciências da Educação. c. 3- Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares de Didática da Geografia ou ensino de Geografia. d. 4- Outros.
Questão 10: Avalie 1(nada relevante) a 6 (extremamente relevante) a valorização da Educação para cidadania na sua formação inicial (VCEF)	a-1-nada relevante b-2-alguma relevância c-3-pouco relevante d-4-relevante e-5-muito relevante f-6-extremamente relevante
Questão 11: Participa nalguma experiência escolar diretamente relacionada com sua formação inicial (PEFC)	a. 1- Dinamização de clubes ou grupos de intervenção. b. 2- Dinamização e organização de comemorações na escola. c. 3- Outros. d. 4- Não participou de nenhuma atividade extra classe.
Questão 12: Avalie a influência da formação inicial nas práticas de cidadania que desenvolve como docente hoje(IFPD)	a-1-nenhuma influência b-2-alguma influência c-3-pouca influência d-4-influenciou e-5-muita influência f-6-extrema influência
Questão 13: Que alterações sugere na formação inicial de professores de Geografia voltada para cidadania (AFPG)	a. 1- Aproximação da escola/universidade à comunidade. b. 2- Adequação entre teoria e prática. c. 3- Apostar numa educação para resolução de problemas. d. 4- Uma formação inicial mais reflexiva. e. 5- Outros.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Importante ressaltar que todos os dados do Inquérito fechado foram tabulados primeiramente pelo programa Excel da Microsoft Office e, depois, foram transportados ao

SPSS. Estes dados representados no Excel foram importantes, pois podemos apresentar as principais respostas com mais detalhamento entre as respostas dos professores portugueses e brasileiros. No quadro com o modelo do inquérito estes dados são representados com letras variando de (a) até (g), dependendo do número de proposições assinaladas.

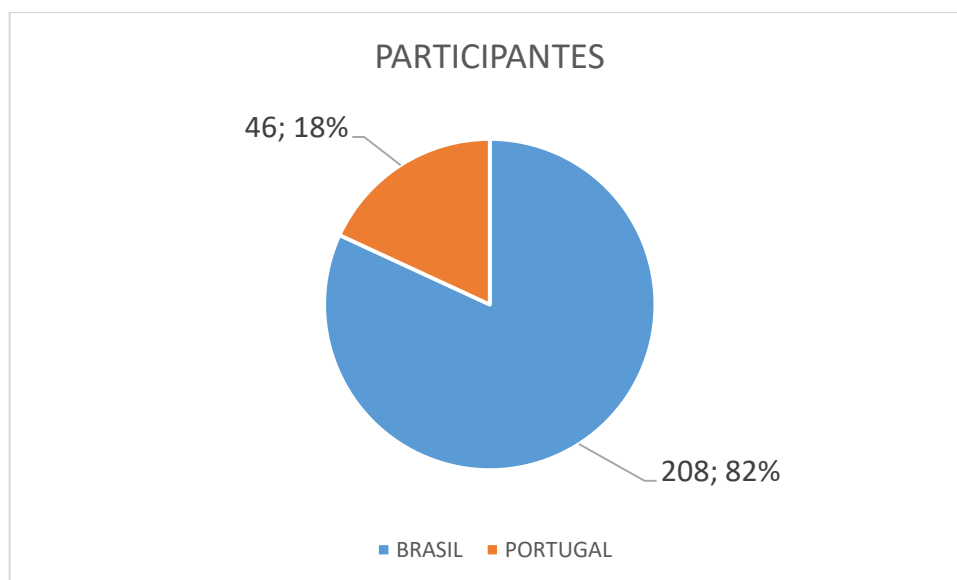
No total de professores participantes temos um total de 254, sendo 46 portugueses e 208 brasileiros (tabela 2 e gráfico 6).

Quadro B - Distribuição por país

Válidos	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Português	46	19,4	19,4	19,4
Brasileiro	208	80,6	80,6	100,0
Total	254	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Gráfico 6 - Total de participantes por país



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

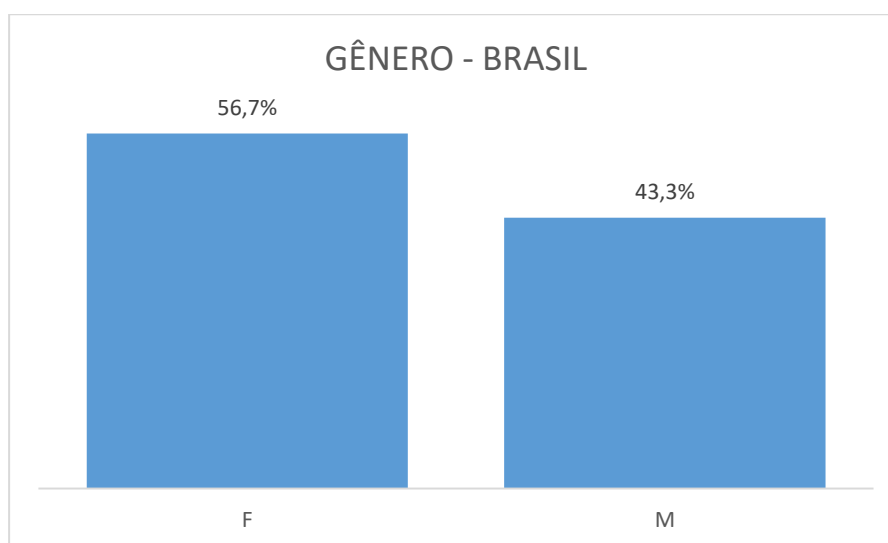
Em relação ao gênero, constatou-se que tiveram mais professoras que professores respondendo ao Inquérito, tanto em Portugal como no Brasil, como a tabela 3 e os gráficos 7 e 8.

Quadro C - Gênero por país

<b>Portugueses</b>	<b>Portugueses Femininos</b>	<b>Portugueses Masculinis</b>	<b>Brasileiros</b>	<b>Brasileiras</b>	<b>Brasileiros</b>
46	33	13	208	118	90

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

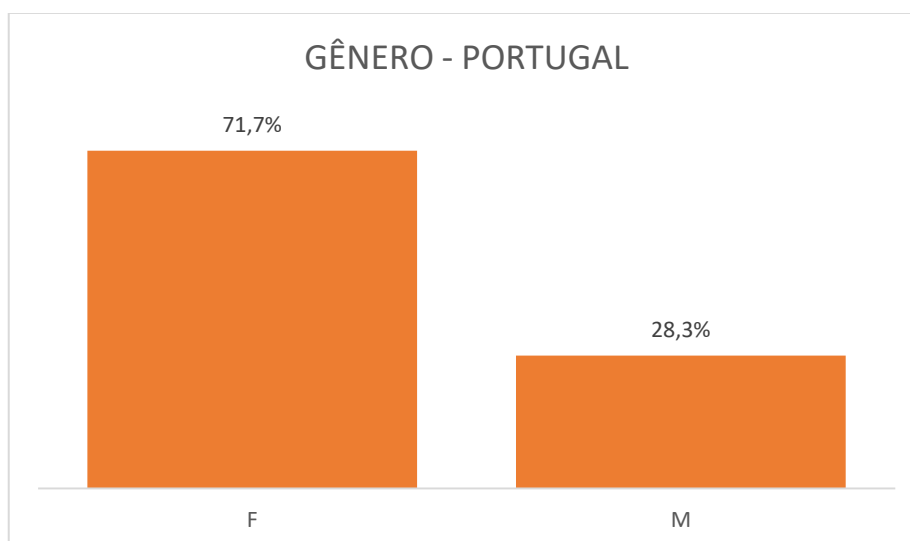
Gráfico 7 - Distribuição do gênero por país - Brasil



, F: feminino e M: masculino.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora

Gráfico 8 - Distribuição do gênero por país - Portugal

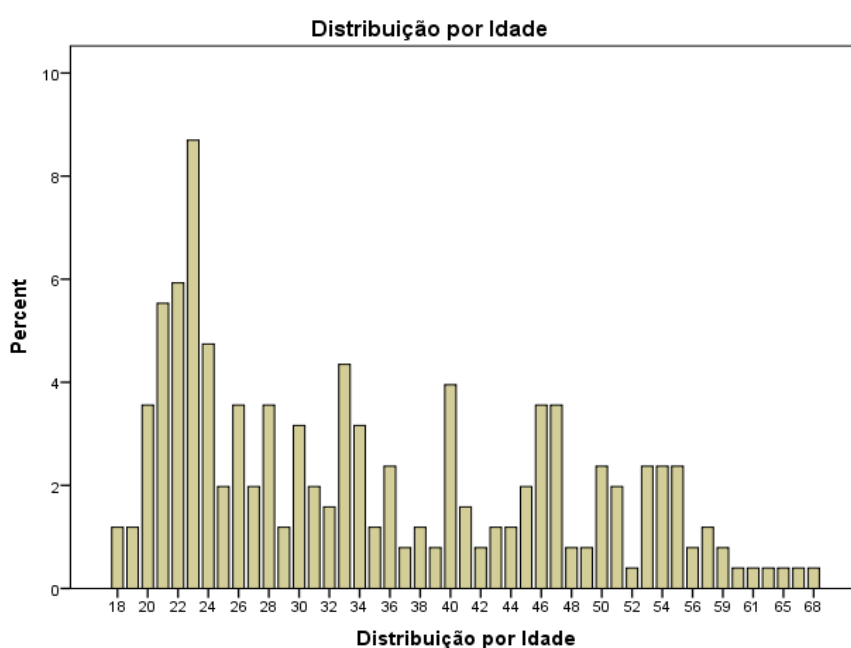


F: feminino / M: masculino

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora

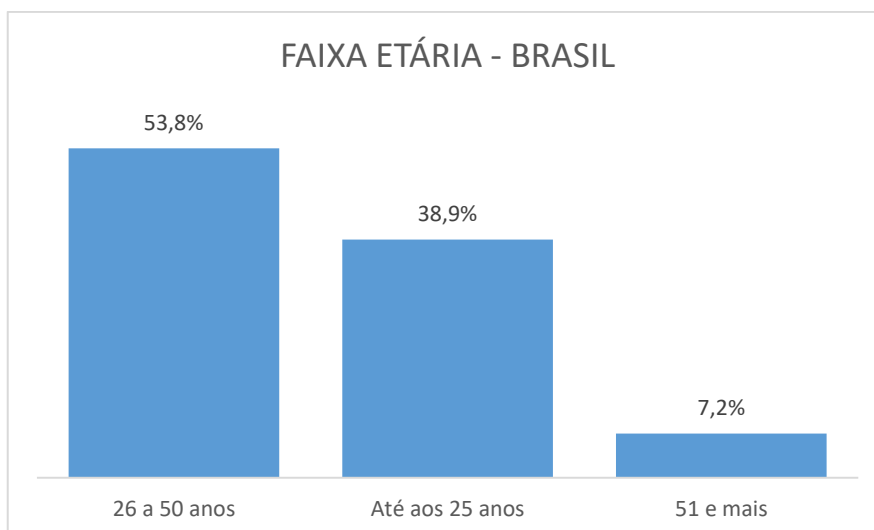
Na distribuição por grupos etários, a maioria dos professores concentra-se na faixa entre 26 e 50 anos nos dois países, o que caracteriza a qualificações mais presentes nos eventos dirigidos, privilegiadamente, a doutores. Ao contrário do Brasil, que concentra boa parte dos jovens professores com menos de 26 anos, Portugal tem a maioria dos professores mais experientes nos 50 anos e mais anos (Gráficos 9 a 11).

Gráfico 9 - Distribuição total por idade dos professores



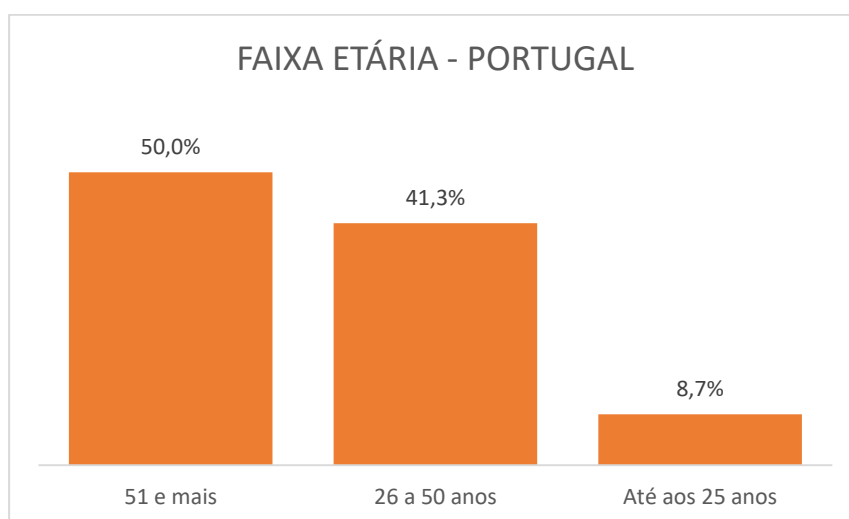
Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Gráfico 10 - Faixa Etária – Brasil



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Gráfico 11 - Faixa Etária – Portugal



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

A maioria dos professores (63%) atua na Educação Básica (Brasil) e no Ensino Básico e Ensino Secundário (Portugal), seguida do Ensino Superior, com 29,6% dos professores que participaram dos eventos nos dois países. O menor índice está no Ensino Técnico, que só surge no Brasil. Por país, entre os professores portugueses, 91,3% se concentram no Ensino Básico e Secundário e somente 8,6% dos participantes do Colóquio Ibérico que responderam atuam no Ensino Superior (tabela 4 e gráficos 12 a 14).

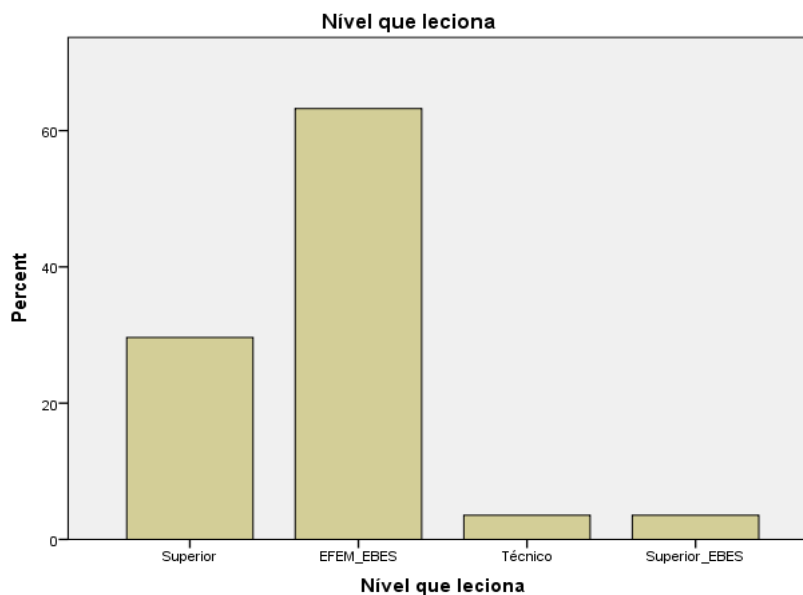
Dos professores que participam os principais eventos da área da Didática e Metodologia do Ensino da Geografia Brasileira e Portuguesa, em Portugal, mais de 80% tem a sua atividade no Ensino Básico e Secundário. No Brasil, mais de 30% labora no ensino superior. Há, ainda, 8% divididos entre professores que estão em escolas técnicas (no Brasil, os Institutos Federais) e na Educação Básica e Ensino Superior.

Quadro D - Nível que lecionam

Válidos	Frequência
Superior	70
EFEM <sup>39</sup> _EBES <sup>40</sup>	161
Técnico	9
Superior_EBES	9
Não Informaram	5
Total	254

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Gráfico 12 - Nível que lecionam todos professores

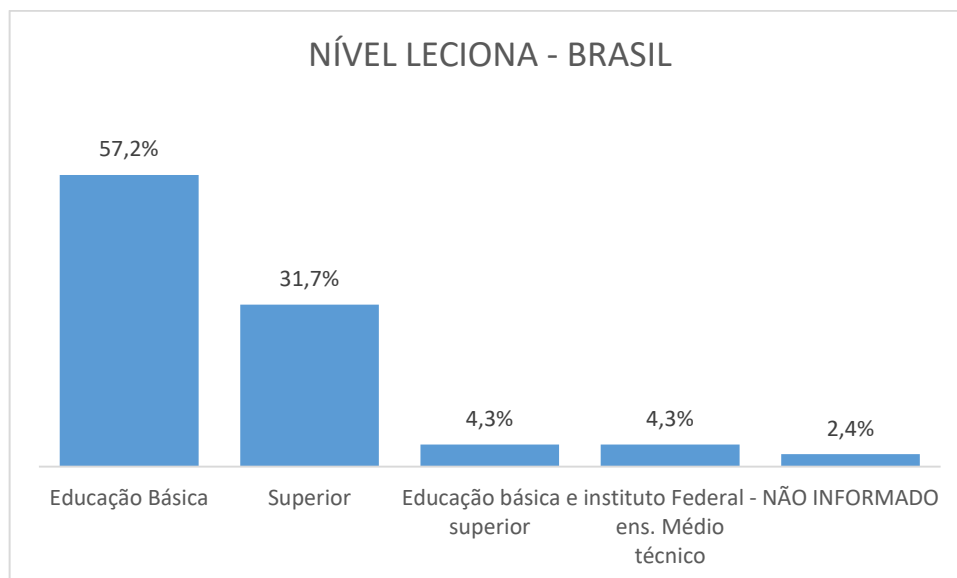


Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

<sup>39</sup> Ensino Fundamental e Médio do Brasil

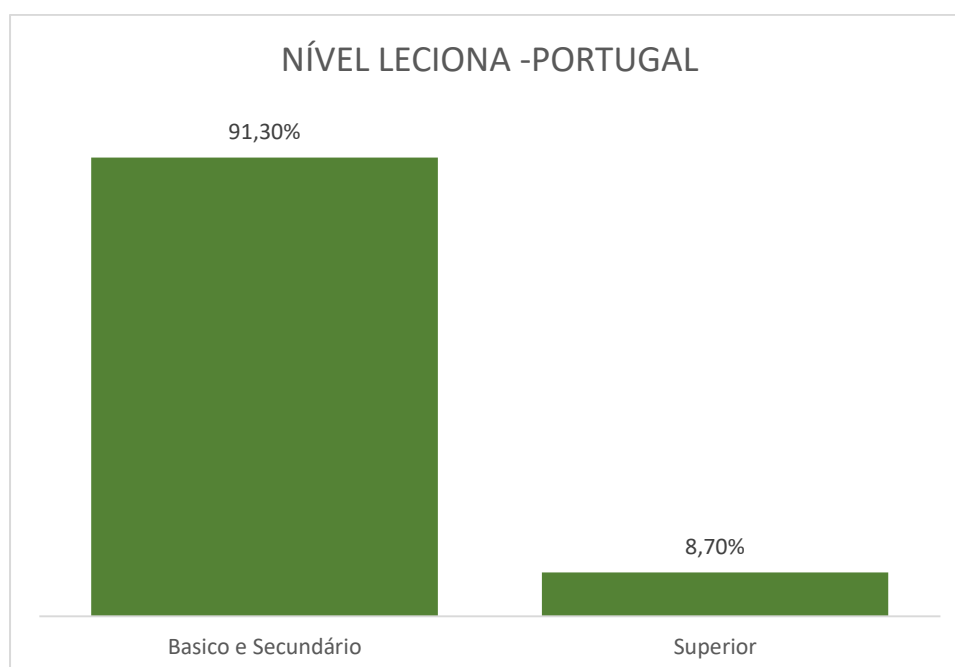
<sup>40</sup> EBES – Ensino Básico e Secundário de Portugal

Gráfico 13 - Nível que lecionam os professores Brasileiros



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Gráfico 14 - Nível que lecionam os professores portugueses



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

A qualificação dos professores é reafirmada pela faixa etária dos professores. A maioria está entre 26 e 50 anos, correspondendo a uma concentração significativa de licenciados seguidos de doutores.

Na análise sobre a qualificação nos dois países, os dois encontros científicos apresentaram características de formação muito parecidos formalmente, pois a maioria dos professores é licenciada – com o diferente significado da designação nos dois países. No Brasil, há um destaque entre o número dos doutores em função da presença maciça de professores universitários no ENPEG, que estão à frente da organização dos eventos dessa natureza, além, claro, do número absoluto de professores no congresso realizado no Brasil (tabela 5 e gráficos 15 e 16).

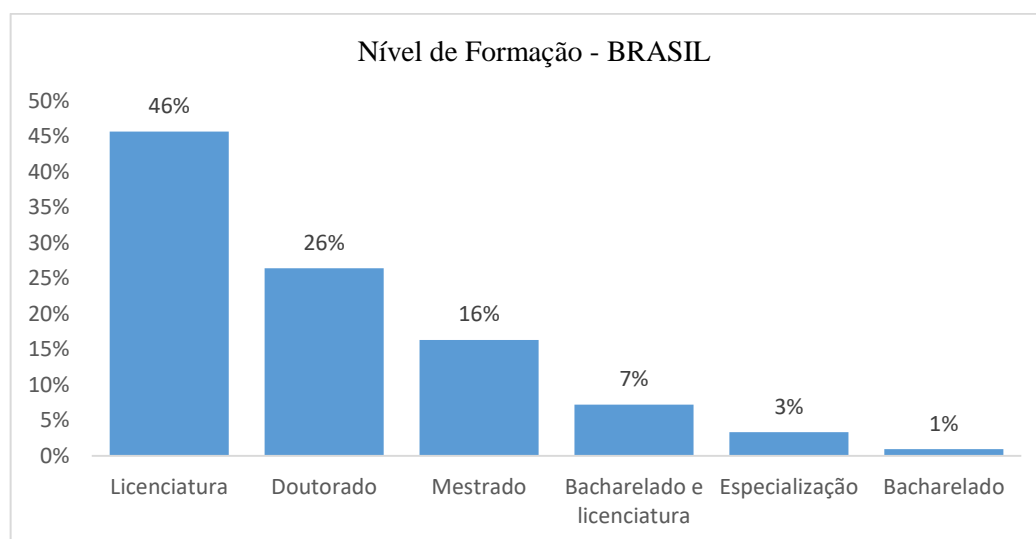
Quadro E - Qualificação dos professores

Licenciatura	99
Doutorado	57
Mestrado	51
Bacharelado e licenciatura	15
Especialização	7
Bacharelado	2
Licenciatura (ramo educac.)	6
Licenciatura (formação em Exercício)	6
Licenciatura (formação em serviço)	4
Licenciatura (estágio 1 ano)	4
Licenciatura em ensino (5 anos)	3
<b>Total</b>	<b>254</b>

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

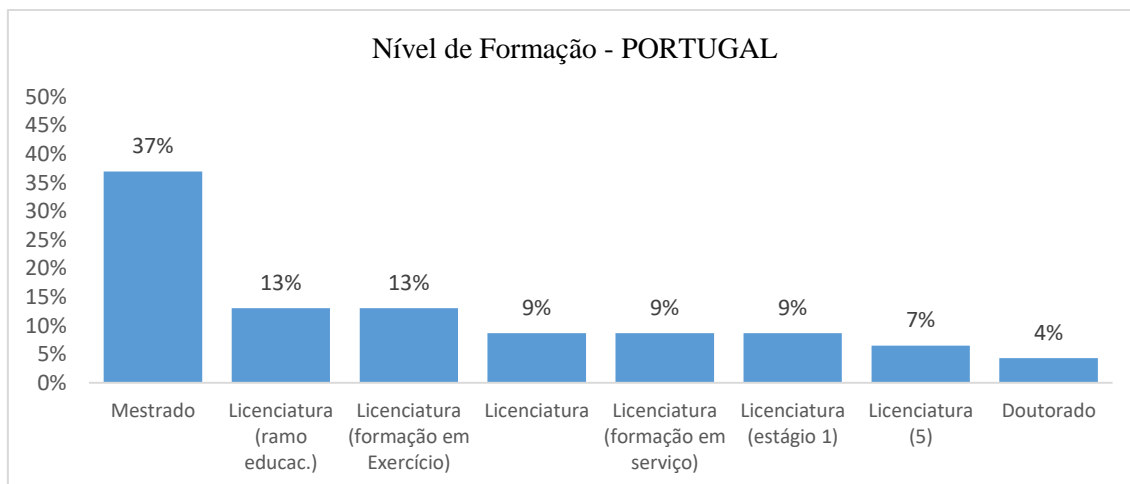


Gráfico 15 – Qualificação dos professores brasileiros



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Gráfico 16 - Qualificação dos professores portugueses

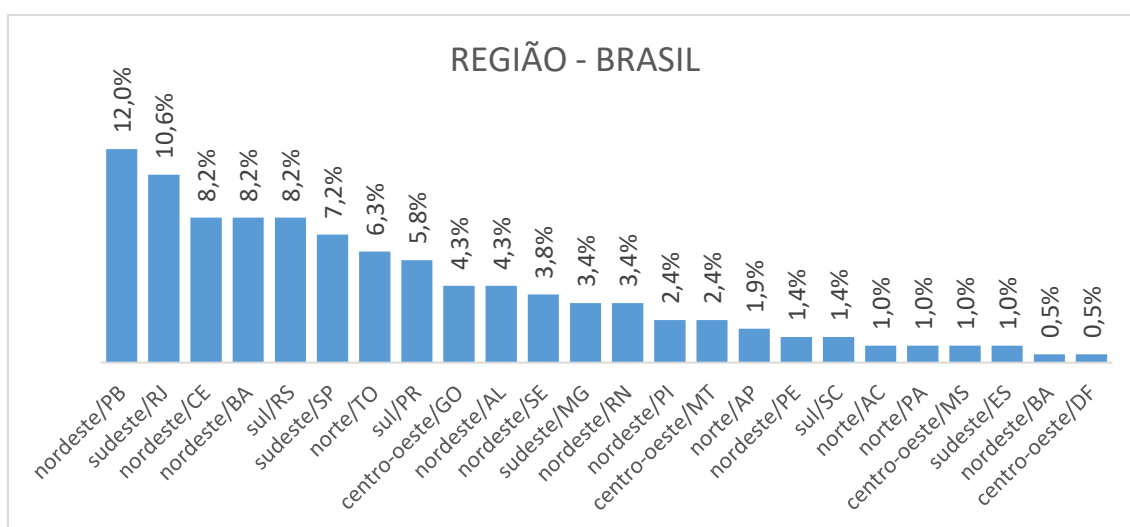


Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

As reuniões científicas são de natureza nacional, no caso do ENPEG, e internacional, o Colóquio Ibérico.

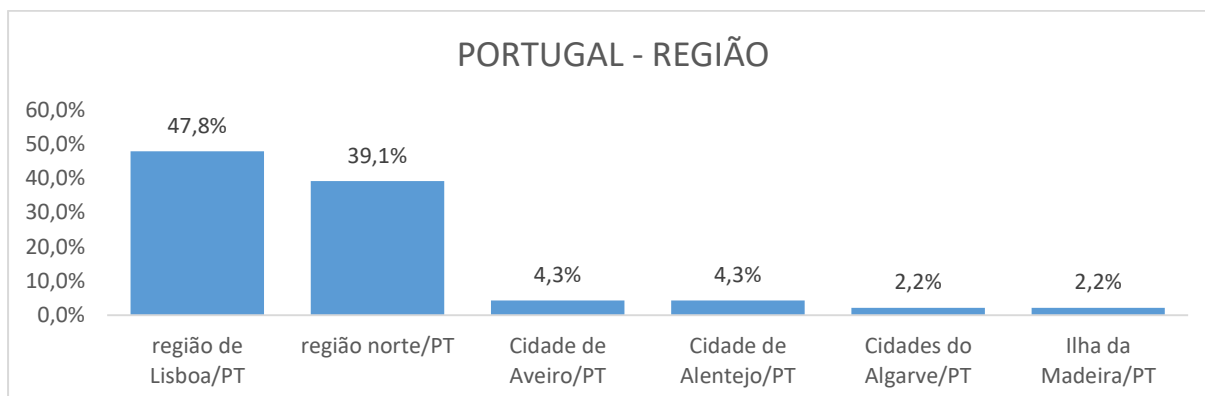
A principal concentração, no caso Brasileiro (gráfico 17), dá-se em função do evento ter se realizado na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba no Nordeste, com professores nordestinos, seguidos de professores do Sudeste. No Colóquio Ibérico, realizado em Porto/Vila Nova de Gaia, como se referiu, a Região de Lisboa e do Norte de Portugal se destacam (gráfico 18).

Gráfico 17 – Inquiridos por região do Brasil



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Gráfico 18 – Inquiridos por região de Portugal



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

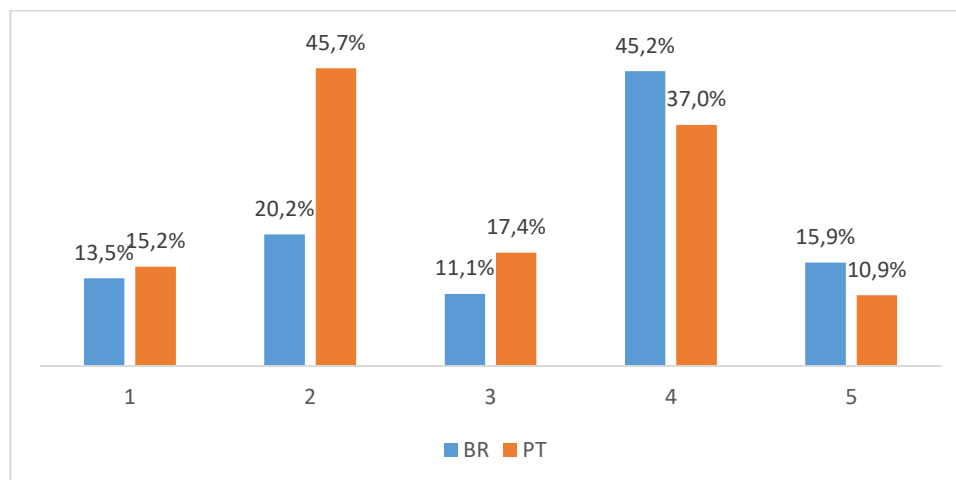
## 5.2 Dados e análises das questões direcionadas a prática cidadã e influência da formação inicial

O Inquérito questiona aos professores diversos assuntos que envolvem a prática cidadã atual e a relação desta prática com sua formação inicial no campo da ciência geográfica. Estão dispostos gráficos relativos as questões 6 a 13, relacionadas a País, Faixa etária, Região e Gênero.

A primeira questão que inquire sobre esta dimensão, é a relativa à participação cidadã na vida comunitária, a questão 6. E no inquérito foi considerada a participação em associações locais, socioprofissionais, forças políticas ou sindicais ou participação em serviços e iniciativas sociais, culturais, ambientais ou religiosas (gráficos 19 a 25).

No gráfico 19, apresenta-se a participação cívica dos professores por país. Os resultados expressam as percentagens em relação ao total de respondentes por país. Os professores portugueses se concentram principalmente na participação por meio das associações socioprofissionais, enquanto que os Brasileiros se manifestam mais nas iniciativas e serviços religiosos, sociais, culturais, ambientais.

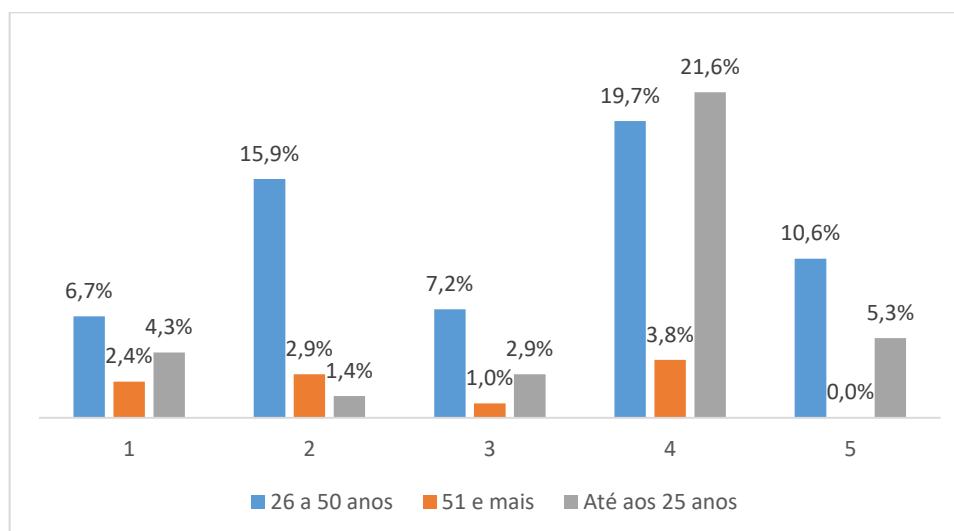
Gráfico 19 - Participação cívica na vida comunitária por país



1. Membro de associações locais; 2. Membro de associações socioprofissionais; 3. Membro de forças políticas ou sindicais; 4. Participa regularmente em serviços ou iniciativas religiosas, sociais, culturais, ambientais; 5. Outros.  
Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

No gráfico 20, tem-se a faixa etária dos professores brasileiros, que apresenta uma representatividade considerável na participação regular em serviços ou iniciativas religiosas, sociais, culturais e ambientais.

Gráfico 20 - Participação cívica na vida comunitária por faixa

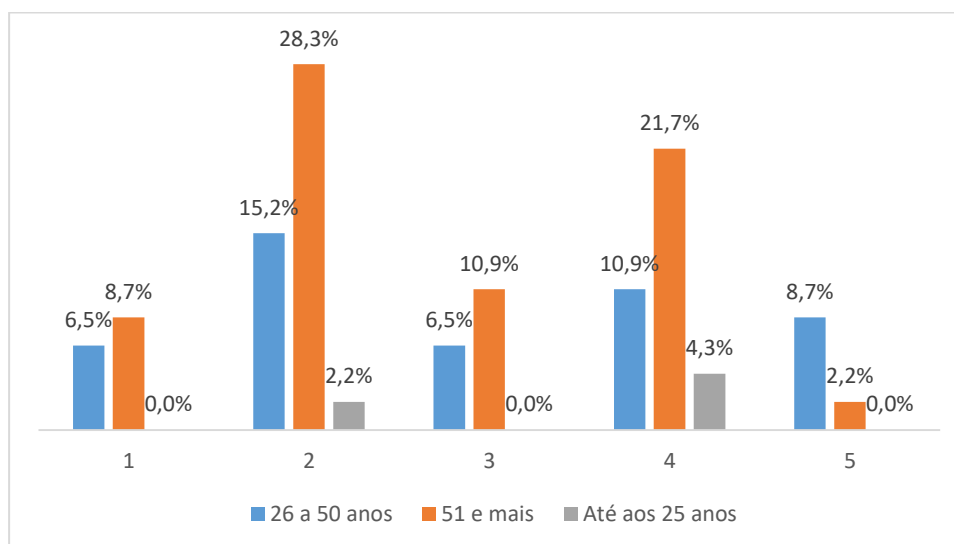


1. Membro de associações locais; 2. Membro de associações socioprofissionais; 3. Membro de forças políticas ou sindicais; 4. Participa regularmente em serviços ou iniciativas religiosas, sociais, culturais, ambientais; 5. Outros.  
Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Os professores portugueses nas duas últimas faixas etárias se concentram principalmente na participação como membros de associações socioprofissionais, enquanto

que os mais jovens aparecem se envolvendo mais em serviços e iniciativas religiosas, sociais, culturais e ambientais.

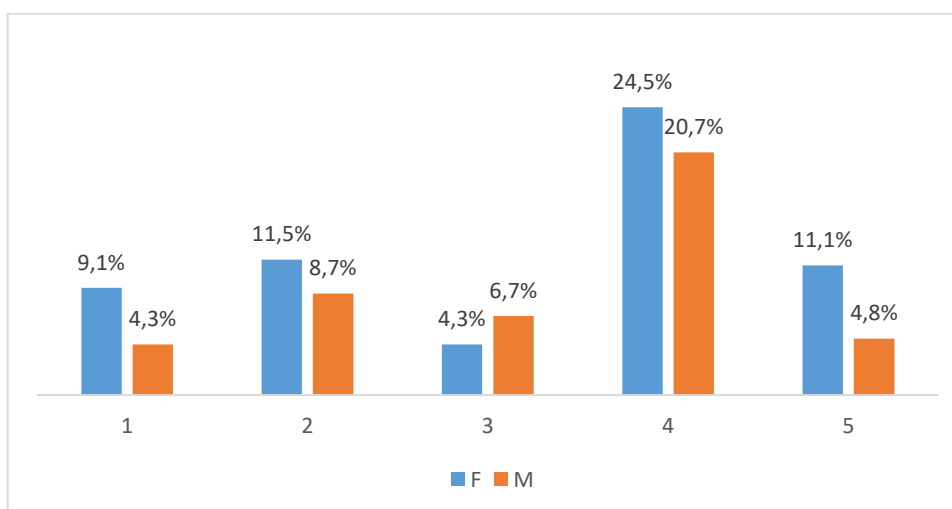
Gráfico 21 - Participação cívica na vida comunitária por faixa etária - Portugal



1. Membro de associações locais; 2. Membro de associações socioprofissionais; 3. Membro de forças políticas ou sindicais; 4. Participa regularmente em serviços ou iniciativas religiosas, sociais, culturais, ambientais; 5. Outros  
Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

No Brasil, por género (gráfico 22), tanto professores como professoras assinalam mais a alternativa que chama a atenção para a participação em serviços e iniciativas religiosas, sociais, culturais e ambientais. Na alternativa que fala sobre ser membro de forças políticas ou sindicais, as professoras se destacam, com 6,7% diferente dos professores com 4,3%.

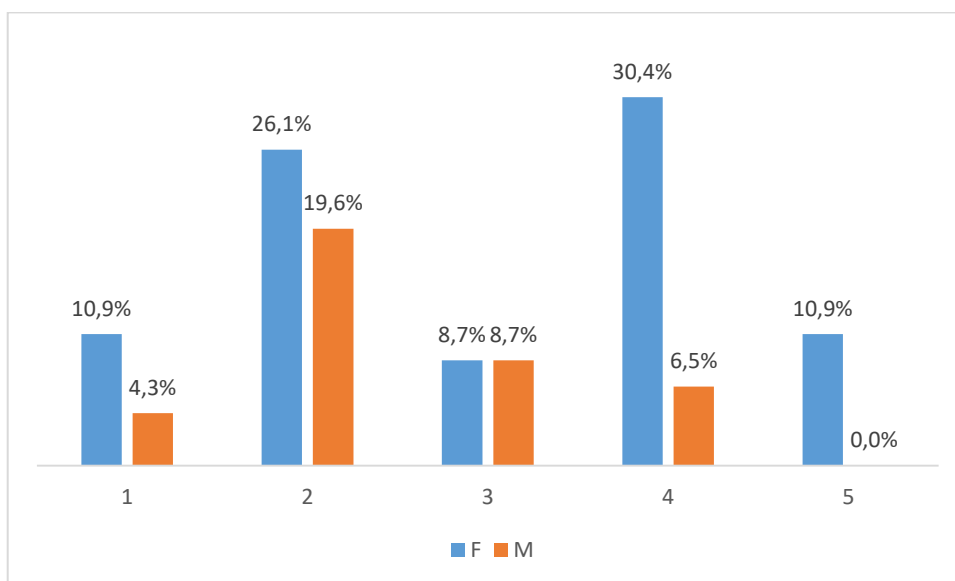
Gráfico 22 - Participação cívica na vida comunitária por género - Brasil



1. Membro de associações locais; 2. Membro de associações socioprofissionais; 3. Membro de forças políticas ou sindicais; 4. Participa regularmente em serviços ou iniciativas religiosas, sociais, culturais, ambientais; 5. Outros.  
Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

O gráfico 23 indica a participação dos professores portugueses principalmente pelas associações socioprofissionais. Entretanto, as professoras assinalaram mais a participação em iniciativas religiosas, ambientais, sociais e culturais. Isto se verifica também nas professoras brasileiras.

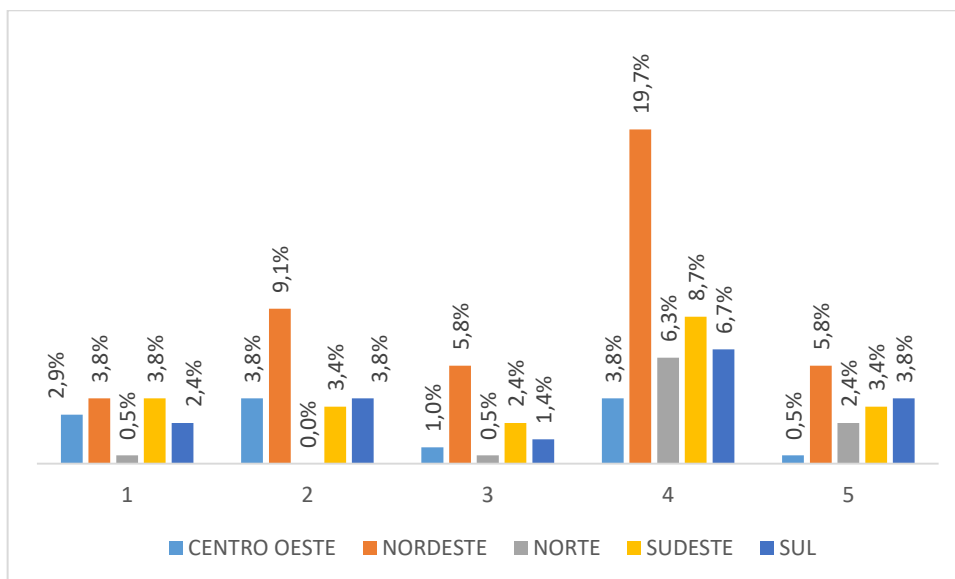
Gráfico 23 - Participação cívica na vida comunitária por gênero - Portugal



1. Membro de associações locais; 2. Membro de associações socioprofissionais; 3. Membro de forças políticas ou sindicais; 4. Participa regularmente em serviços ou iniciativas religiosas, sociais, culturais, ambientais; 5. Outros.  
Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

As regiões brasileiras se manifestam de forma diferente (gráfico 24). Os professores do Centro-Oeste têm expressividade tanto na participação como membro de associações socioprofissionais, como em iniciativas religiosas. No Nordeste, se destacam também estas alternativas; no Norte, os professores participam majoritariamente nas iniciativas religiosas, sociais, culturais e ambientais, o que se repete nos professores do Sudeste e Sul.

Gráfico 24 - Participação cívica na vida comunitária por região - Brasil

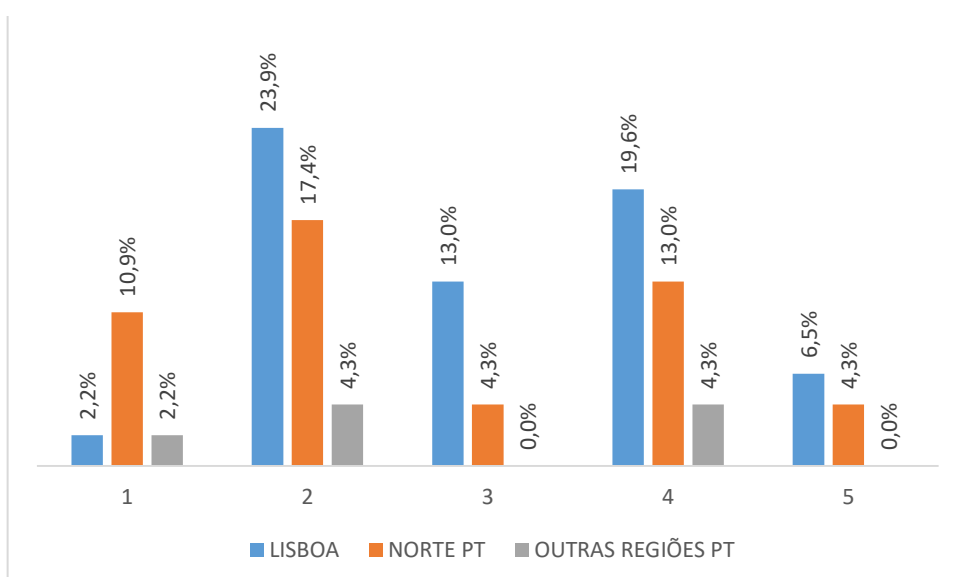


1. Membro de associações locais; 2. Membro de associações socioprofissionais; 3. Membro de forças políticas ou sindicais; 4. Participa regularmente em serviços ou iniciativas religiosas, sociais, culturais, ambientais; 5. Outros.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Em Portugal (gráfico 25), a “Grande Lisboa” mobiliza 23,9% dos professores que participam de associações socioprofissionais e 19,6% em iniciativas religiosas. O Norte mobiliza, respetivamente, 17,4% e 13,0% e, ainda, 10,9% em associações locais. As demais áreas do país mobilizam 4,3% dos professores.

Gráfico 25 - Participação cívica na vida comunitária por região - Portugal



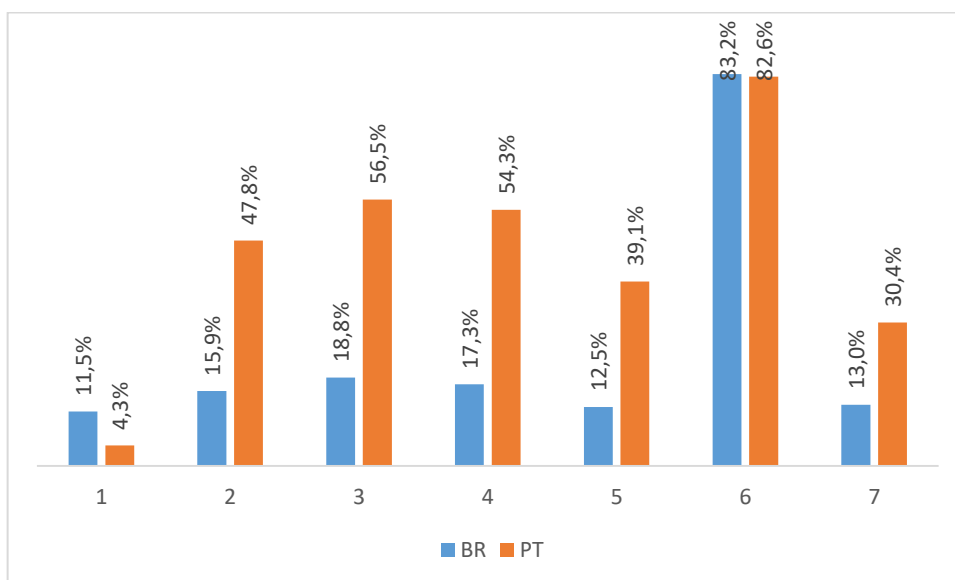
1. Membro de associações locais; 2. Membro de associações socioprofissionais; 3. Membro de forças políticas ou sindicais; 4. Participa regularmente em serviços ou iniciativas religiosas, sociais, culturais, ambientais; 5. Outros.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Os Brasileiros participam mais intensamente nas iniciativas religiosas, sociais, culturais e ambientais (gráficos 19 e 22). Os homens portugueses de faixa etária entre 26 e 50 e acima de 51 anos estão mais presentes nas associações socioprofissionais, enquanto que as professoras portuguesas se concentram nas iniciativas religiosas, sociais, culturais e ambientais.

Na identificação do papel da escola na promoção da educação cidadã (gráfico 26), a principal opção selecionada foi a da promoção da formação de cidadãos críticos e participativos. Somente na faixa etária de professores de até 25 anos, as alternativas mais selecionadas foram o desenvolvimento de projetos escolares e comunitários, promoção das competências práticas e formação de cidadãos informados (gráficos 26 a 32).

Gráfico 26 – Papel da escola na promoção da Educação Cidadã por país



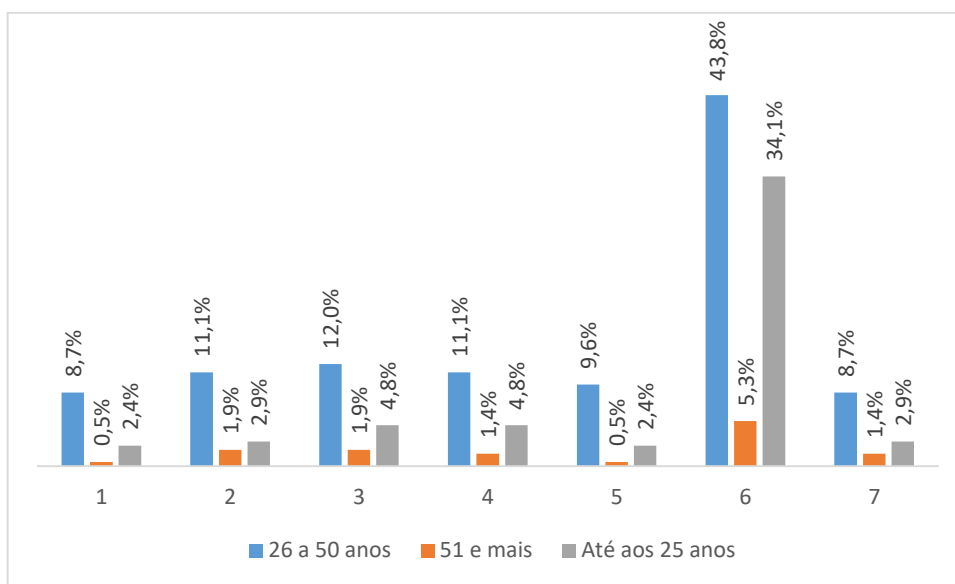
1- Propor soluções para problemas concretos; 2 Promover a cooperação interpessoal; 3- Desenvolver projetos escolares e comunitários; 4- Formar cidadãos informados; 5- Promover competências práticas; 6- Formar cidadãos críticos e participativos; 7- A escola dificilmente consegue promover uma real educação cidadã.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

No Brasil, em todas as três faixas etárias assinalaram principalmente que o papel da escola na promoção da educação cidadã está na formação de cidadãos críticos e participativos (gráfico 27).



Gráfico 27 – Papel da escola na promoção da Educação Cidadã por faixa etária - Brasil

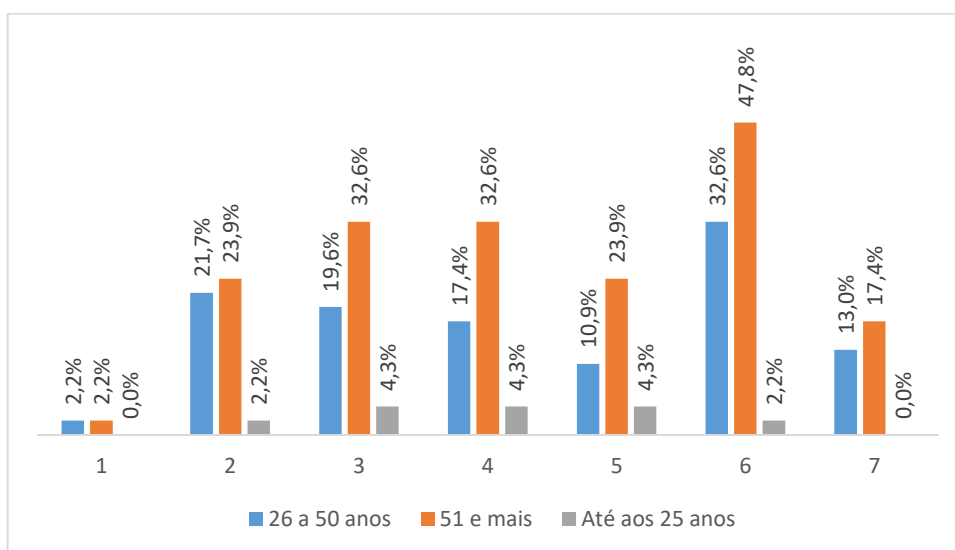


1- Propor soluções para problemas concretos; 2 Promover a cooperação interpessoal; 3- Desenvolver projetos escolares e comunitários; 4- Formar cidadãos informados; 5- Promover competências práticas; 6- Formar cidadãos críticos e participativos; 7- A escola dificilmente consegue promover uma real educação cidadã

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

No gráfico 28, os professores portugueses com até 25 anos se dividiram nas alternativas que creditam à escola a promoção de projetos escolares e comunitários, formar cidadãos informados e promover competências práticas.

Gráfico 28 – Papel da escola na promoção da Educação Cidadã por faixa etária - Portugal

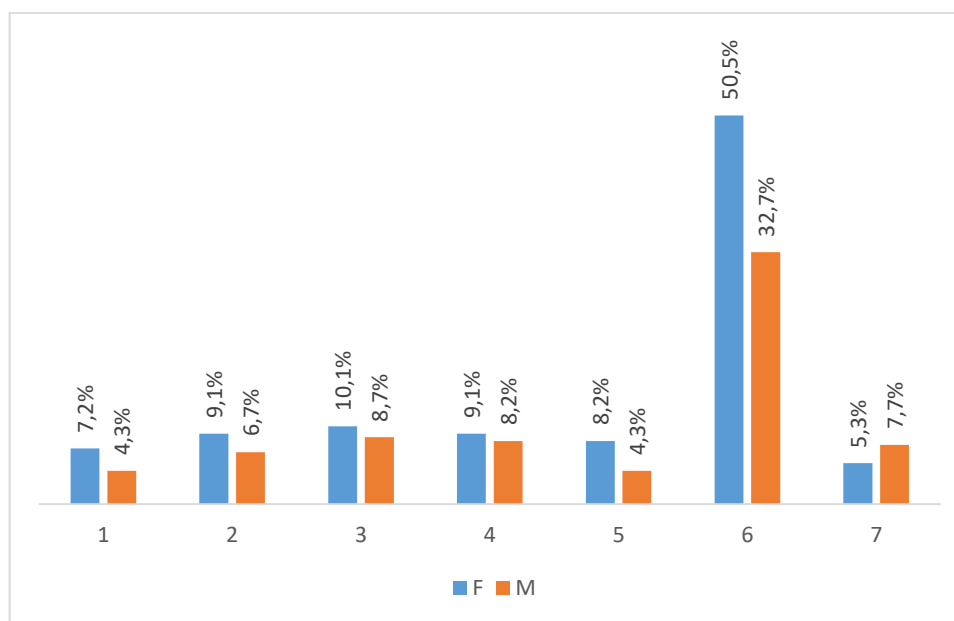


1- Propor soluções para problemas concretos; 2 Promover a cooperação interpessoal; 3- Desenvolver projetos escolares e comunitários; 4- Formar cidadãos informados; 5- Promover competências práticas; 6- Formar cidadãos críticos e participativos; 7- A escola dificilmente consegue promover uma real educação cidadã

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora., 2014.

No Brasil, as professoras e os professores se posicionam da mesma forma, concentrados na alternativa da formação de cidadãos críticos e participativos como papel da escola promotora de educação cidadã (gráfico 29).

Gráfico 29 – Papel da escola na promoção da Educação Cidadã por gênero - Brasil

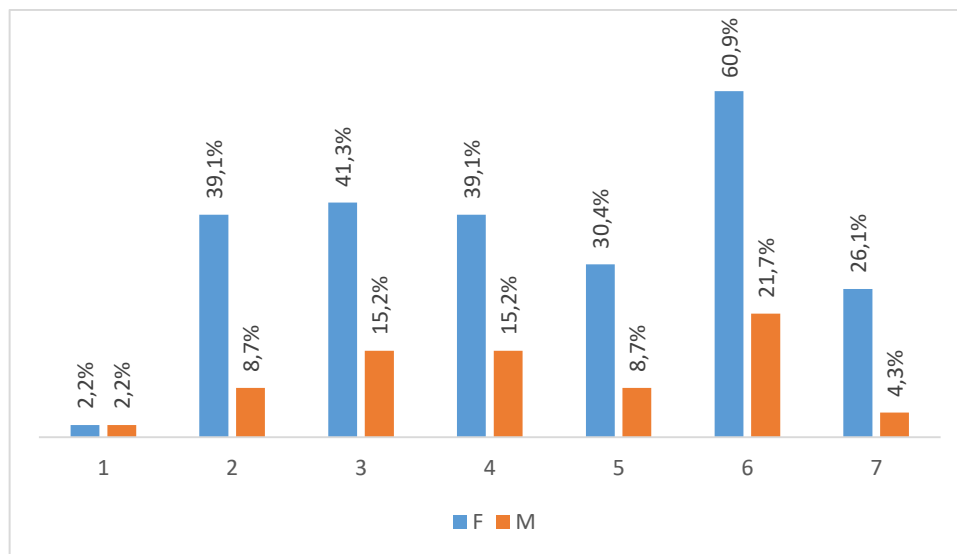


1- Propor soluções para problemas concretos; 2 Promover a cooperação interpessoal; 3- Desenvolver projetos escolares e comunitários; 4- Formar cidadãos informados; 5- Promover competências práticas; 6- Formar cidadãos críticos e participativos; 7- A escola dificilmente consegue promover uma real educação cidadã.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

As professoras portuguesas assinalaram com mais de 60% a alternativa da formação de cidadãos críticos e participativos como papel da escola promotora de educação cidadã, já os homens se manifestaram na mesma alternativa com 21,7%, com bons percentuais de mais de 15% em outras duas alternativas (gráfico 30).

Gráfico 30 – Papel da escola na promoção da Educação Cidadã por gênero - Portugal

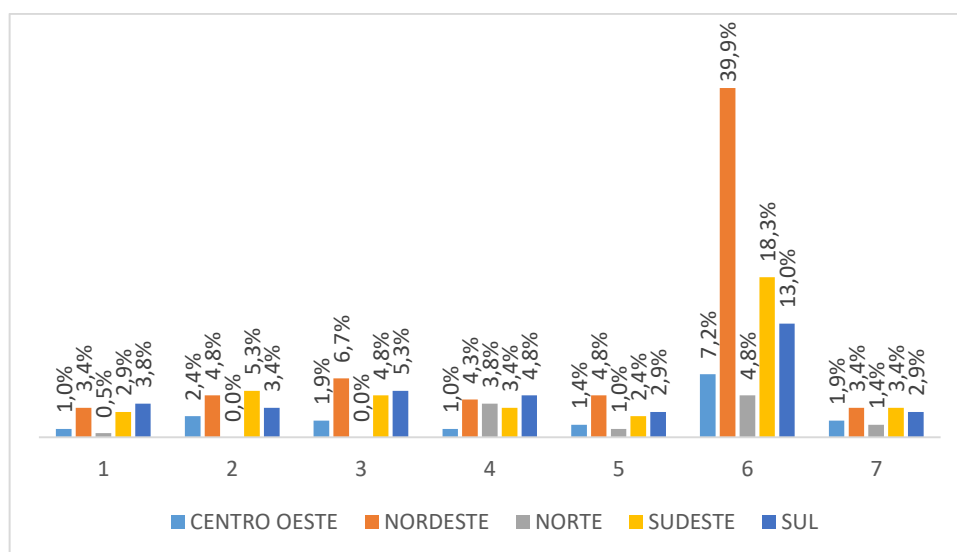


1- Propor soluções para problemas concretos; 2 Promover a cooperação interpessoal; 3- Desenvolver projetos escolares e comunitários; 4- Formar cidadãos informados; 5- Promover competências práticas; 6- Formar cidadãos críticos e participativos; 7- A escola dificilmente consegue promover uma real educação cidadã.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Na regionalidade que se apresentou no Congresso Brasileiro, teve-se expressividade do Nordeste com 39,9%, do Centro-Oeste com 7,2%, do Sudeste com 18,3% e do Sul com 13% em relação aos que qualificam o papel da escola na formação de cidadãos críticos e participativos. Somente o Norte apresentou índices de 4,8% na mesma alternativa (gráfico 31).

Gráfico 31 – Papel da escola na promoção da Educação Cidadã por região – Brasil

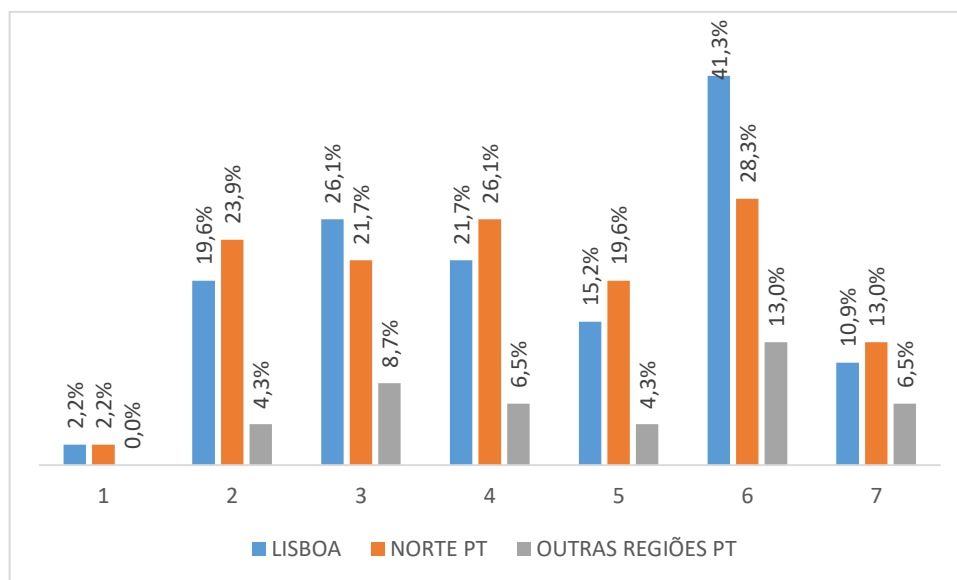


1- Propor soluções para problemas concretos; 2 Promover a cooperação interpessoal; 3- Desenvolver projetos escolares e comunitários; 4- Formar cidadãos informados; 5- Promover competências práticas; 6- Formar cidadãos críticos e participativos; 7- A escola dificilmente consegue promover uma real educação cidadã.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Os professores da região de Lisboa e Norte foram os mais expressivos, no Colóquio Ibérico, sobre o papel da escola na formação de cidadãos críticos e participativos (gráfico 32).

Gráfico 32 - Papel da escola na promoção da Educação Cidadã por região – Portugal

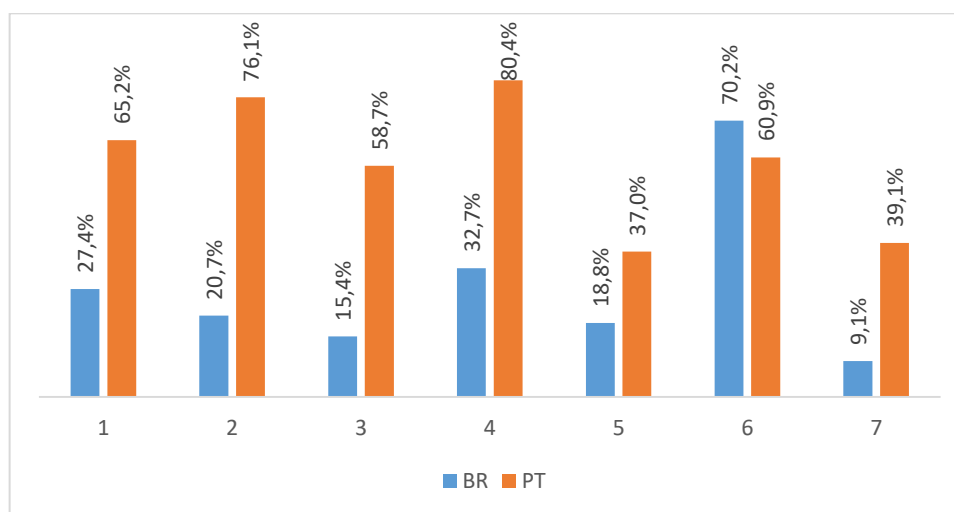


1- Propor soluções para problemas concretos; 2 Promover a cooperação interpessoal; 3- Desenvolver projetos escolares e comunitários; 4- Formar cidadãos informados; 5- Promover competências práticas; 6- Formar cidadãos críticos e participativos; 7- A escola dificilmente consegue promover uma real educação cidadã.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014

Na Questão que avalia o contributo da Geografia para a formação Cidadã, o Brasil se diferenciou de Portugal. Os professores portugueses se manifestaram primeiramente pela compreensão da diversidade do mundo e os brasileiros assinalaram a em todas as suas variáveis que o contributo geográfico está na compreensão das transformações políticas, sociais e ambientais (gráfico 33).

Gráfico 33 – Contributo da Geografia para formação cidadã por país

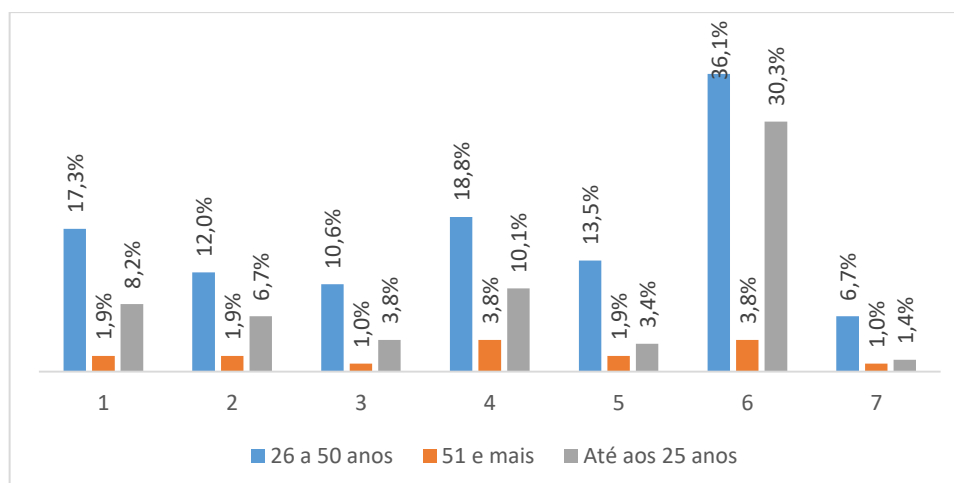


1-- Sensibilizar para os problemas sociais; 2- Construir uma perspectiva global do mundo; 3- Sensibilizar para problemas ambientais; 4- Promover a compreensão da diversidade do mundo; 5- Intervir na resolução dos problemas comunitários; 6- Compreender as transformações políticas, sociais e ambientais; 7- Contribuir para tolerância internacional.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

O contributo da ciência geográfica na formação cidadã é questão nuclear deste doutoramento (Gráfico 34). Portanto, considera-se esta questão como uma das mais importantes no conjunto de todo inquérito aplicado aos professores, no caso da faixa etária entre os brasileiros, os de até 25 anos e de 26 a 50 anos apresentam 30,3% e 36,1% respectivamente, na alternativa que dimensiona a contribuição da Geografia na compreensão das transformações políticas, sociais e ambientais. Os professores com 51 anos ou mais se dividem entre esta alternativa e a de que a Geografia contribui para a compreensão da diversidade do mundo.

Gráfico 34 - Contributo da Geografia para formação cidadã por faixa etária - Brasil



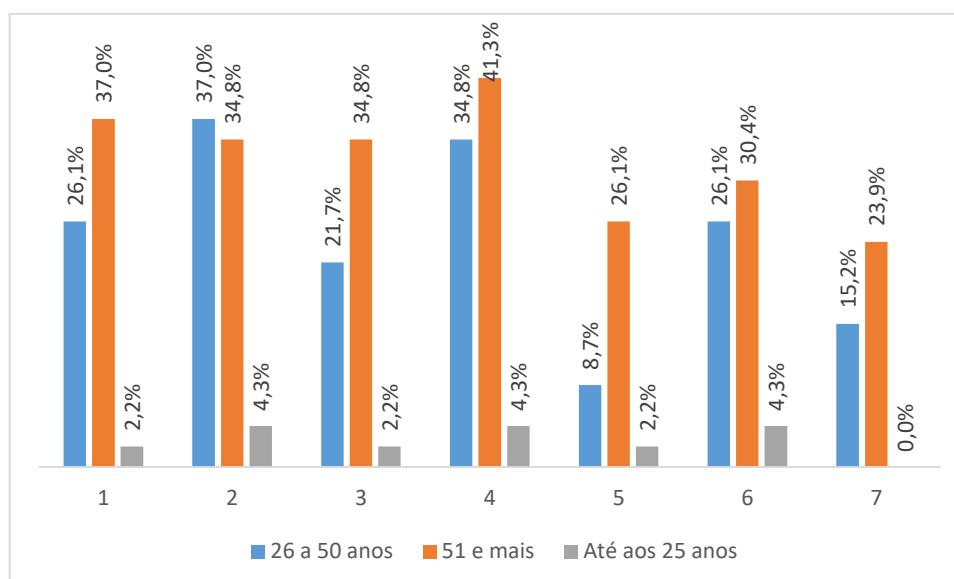
1- Sensibilizar para os problemas sociais; 2- Construir uma perspectiva global do mundo; 3- Sensibilizar para problemas ambientais; 4- Promover a compreensão da diversidade do mundo; 5- Intervir na resolução dos

problemas comunitários; 6- Compreender as transformações políticas, sociais e ambientais; 7- Contribuir para tolerância internacional.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Por faixa etária (gráfico 35), os portugueses apresentam uma diferença entre os professores com 51 anos ou mais e os de até 25 anos, estes mais jovens assinalam as alternativas 2, 4 e 6, com percentuais de 4,3% e os com mais 51 anos ou mais concentram 41,3% na alternativa onde o contributo envolve a promoção da compreensão da diversidade mundial. As alternativas mais assinaladas foram estas que envolvem a construção de uma perspectiva global do mundo, a promoção da compreensão da diversidade do mundo e a compreensão das transformações políticas, sociais e ambientais.

Gráfico 35 - Contributo da Geografia para formação cidadã por faixa etária - Portugal

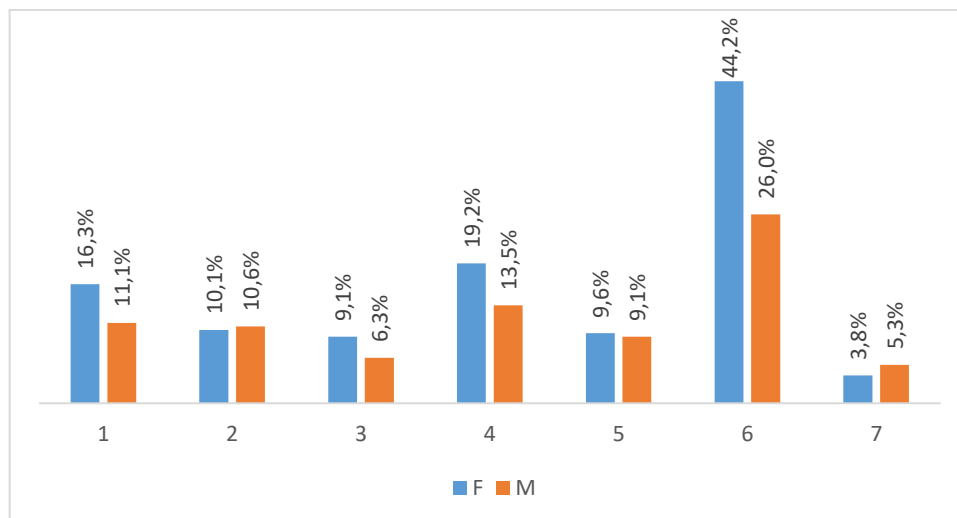


1- Sensibilizar para os problemas sociais; 2- Construir uma perspectiva global do mundo; 3- Sensibilizar para problemas ambientais; 4- Promover a compreensão da diversidade do mundo; 5- Intervir na resolução dos problemas comunitários; 6- Compreender as transformações políticas, sociais e ambientais; 7- Contribuir para tolerância internacional.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

O gênero no Brasil não se manifesta de forma diferente, tanto professores como professoras creditam que o contributo da Geografia está na compreensão das transformações políticas, sociais e ambientais (gráfico 36).

Gráfico 36 - Contributo da Geografia para formação cidadã por gênero - Brasil

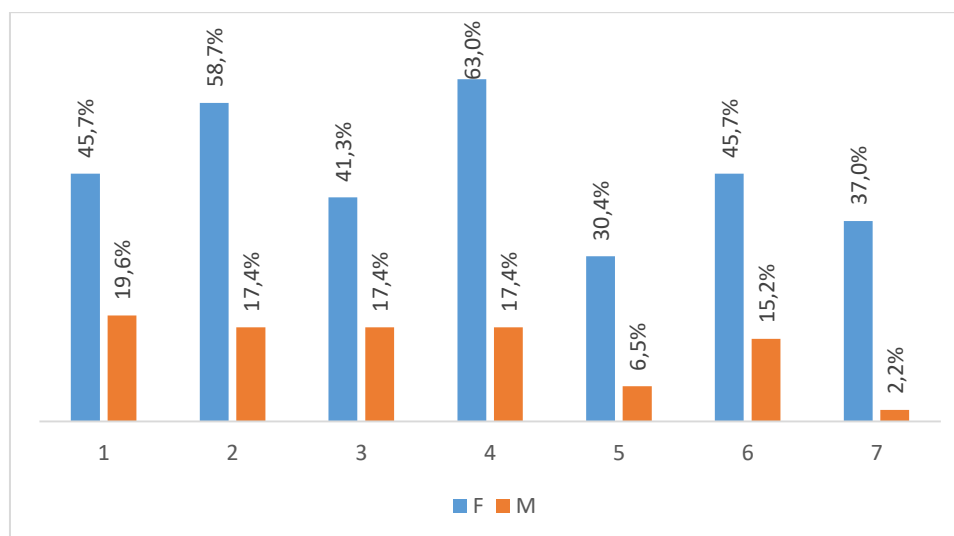


1- Sensibilizar para os problemas sociais; 2- Construir uma perspectiva global do mundo; 3- Sensibilizar para problemas ambientais; 4- Promover a compreensão da diversidade do mundo; 5- Intervir na resolução dos problemas comunitários; 6- Compreender as transformações políticas, sociais e ambientais; 7- Contribuir para tolerância internacional.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Os professores portugueses assinalaram com o mesmo percentual de 17,4% as alternativas correspondentes a construção de uma perspectiva global do mundo, sensibilização para os problemas ambientais e promoção da compreensão da diversidade do mundo como mais assinaladas (gráfico 37). Já as professoras portuguesas, como constata o gráfico 37, se concentraram com 63% na alternativa relativa a promoção da compreensão da diversidade do mundo.

Gráfico 37 - Contributo da Geografia para formação cidadã por gênero - Portugal

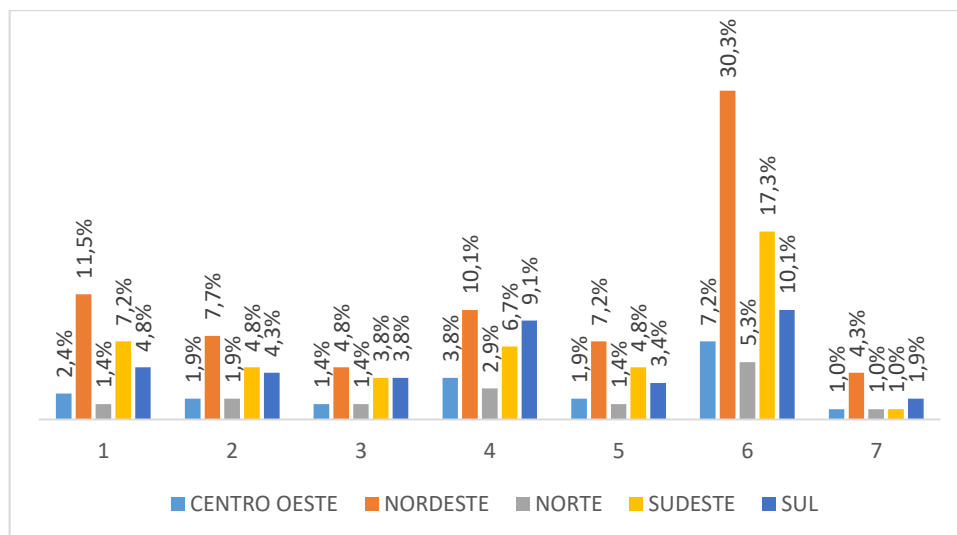


1- Sensibilizar para os problemas sociais; 2- Construir uma perspectiva global do mundo; 3- Sensibilizar para problemas ambientais; 4- Promover a compreensão da diversidade do mundo; 5- Intervir na resolução dos problemas comunitários; 6- Compreender as transformações políticas, sociais e ambientais; 7- Contribuir para tolerância internacional.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

O gráfico 38 confirma a predominância da alternativa relativa ao contributo da Geografia na construção das transformações políticas, sociais e ambientais das regiões Brasileiras.

Gráfico 38 - Contributo da Geografia para formação cidadã por região - Brasil

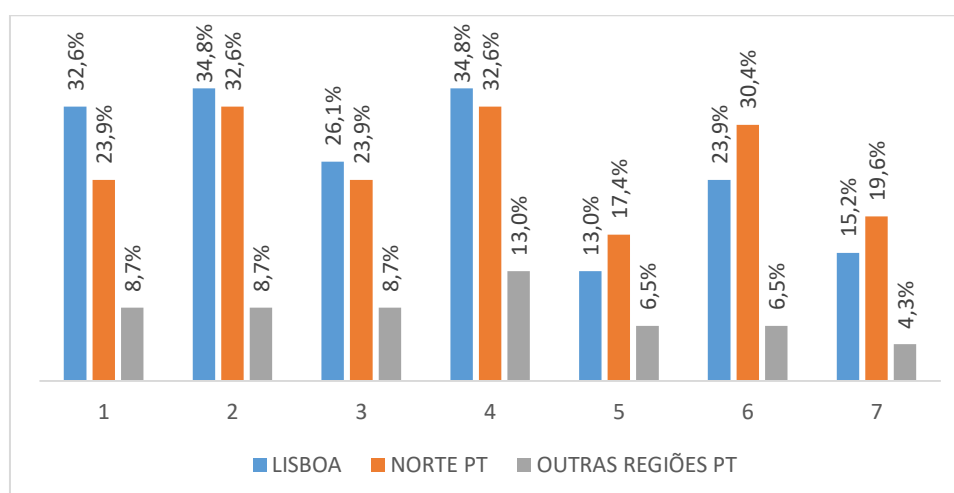


1- Sensibilizar para os problemas sociais; 2- Construir uma perspectiva global do mundo; 3- Sensibilizar para problemas ambientais; 4- Promover a compreensão da diversidade do mundo; 5- Intervir na resolução dos problemas comunitários; 6- Compreender as transformações políticas, sociais e ambientais; 7- Contribuir para tolerância internacional.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Em Portugal, segundo o gráfico 39, as regiões de Lisboa e Norte apresentam como principais alternativas a construção de uma perspectiva global do mundo e a promoção da compreensão da diversidade mundial. As demais áreas representadas no gráfico 39 como Outras Regiões tem 13%, maior percentual na alternativa que diz que o contributo da Geografia está na construção de uma perspectiva global do mundo.

Gráfico 39 - Contributo da Geografia para formação cidadã por região - Portugal





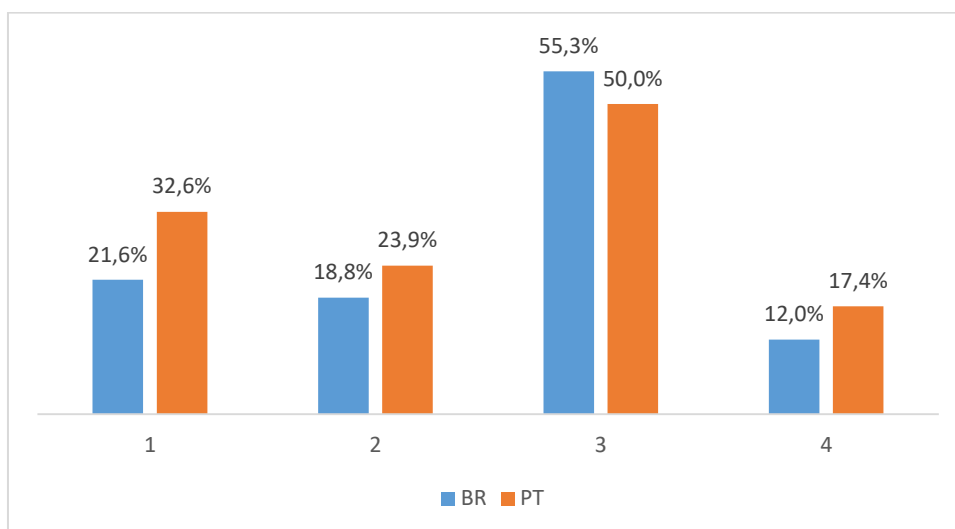
1- Sensibilizar para os problemas sociais; 2- Construir uma perspectiva global do mundo; 3- Sensibilizar para problemas ambientais; 4- Promover a compreensão da diversidade do mundo; 5- Intervir na resolução dos problemas comunitários; 6- Compreender as transformações políticas, sociais e ambientais; 7- Contribuir para tolerância internacional.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Foi perguntado aos professores quais eram as unidades ou áreas ou, mesmo, disciplinas que cursaram na formação inicial que mais abordaram a formação para a cidadania. Entre as proposições, estavam as unidades/disciplinas curriculares da área das ciências da Educação, as unidades/disciplinas de didática de Geografia ou Ensino de Geografia, além da proposição negativa de que nenhuma das áreas da formação inicial abordou a formação para cidadania.

As componentes curriculares de Didática de Geografia foram as mais assinaladas (gráfico 40). Somente entre os professores portugueses, até 25 anos, há uma divisão entre as alternativas 2 e 3 sendo que a alternativa 2 corresponde aos componentes curriculares de Ciências da Educação e a 3, correspondendo aos componentes da Didática e Ensino de Geografia. Com as respostas dos inquéritos abertos respondidos pelos alunos, verifica-se uma confirmação de que a área das Ciências da Educação e as da formação geral do Geógrafo, no Brasil e em Portugal, abordam menos a formação cidadã do que as unidades/disciplinas das áreas da Didática de Geografia, o que constitui um resultado muito relevante. As unidades da área da didática, os componentes curriculares que identificam a licenciatura plena para o ensino de Geografia, são as indicadas pelos professores brasileiros e portugueses, o que reafirma esta identidade tanto do professor como do geógrafo na intervenção e ação social (gráficos 40 a 46).

Gráfico 40 - Componentes curriculares da formação inicial voltados à formação da cidadania por país



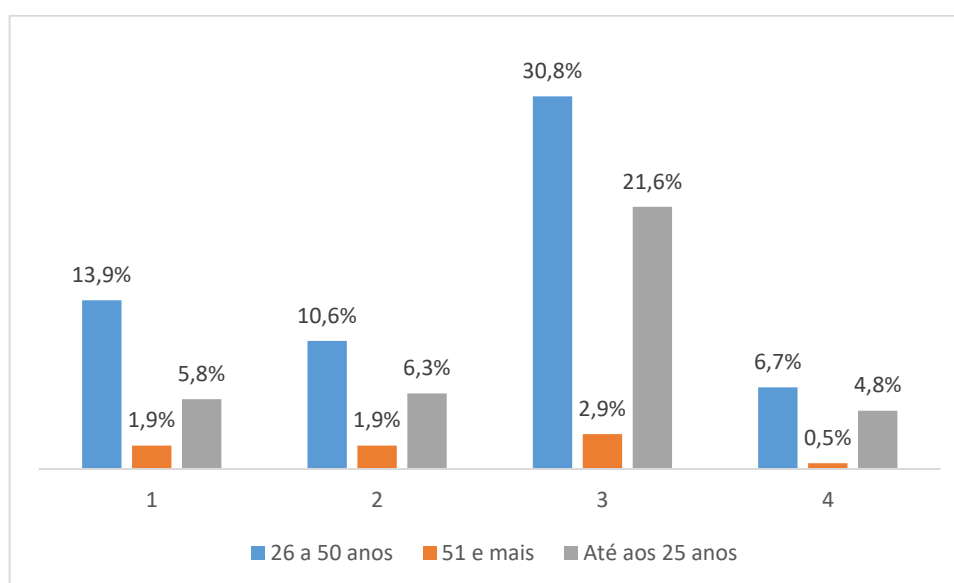
1- Não foi particularmente abordada em nenhuma das unidades/disciplinas do curso de Geografia; 2- Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares de Ciências da Educação; 3- Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares de Didática da Geografia ou ensino de Geografia; 4- Outros.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Neste gráfico 40, verifica-se professores brasileiros e portugueses com a mesma percepção de que as unidades/componentes de Didática da Geografia e Ensino de Geografia se identificam mais com a formação cidadã.

Nas faixas etárias estabelecidas por este doutoramento também não há diferença na alternativa mais assinalada. Sendo as unidades/componentes curriculares de Didática de Geografia e Ensino mais assinaladas.

Gráfico 41 - Componentes curriculares da formação inicial voltados à formação da cidadania por faixa etária - Brasil

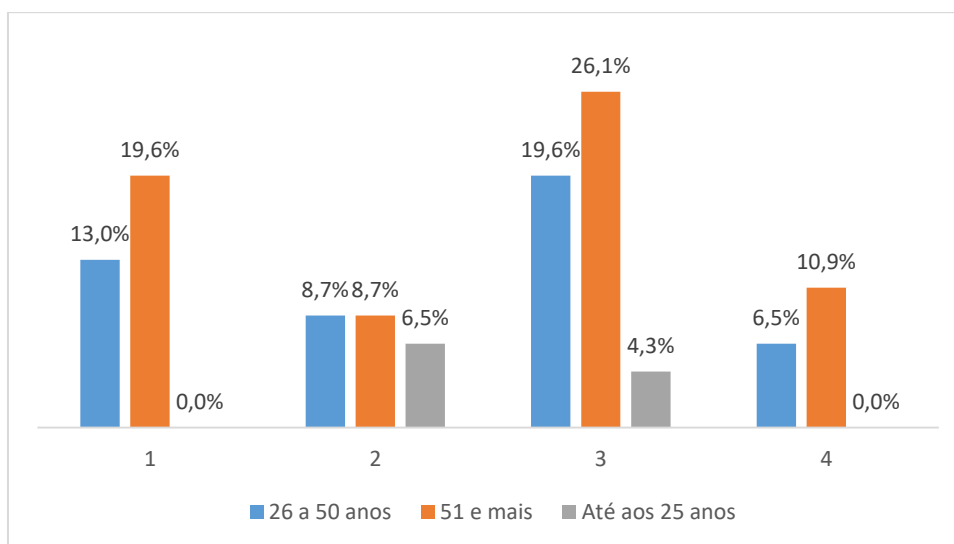


1- Não foi particularmente abordada em nenhuma das unidades/disciplinas do curso de Geografia; 2- Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares de Ciências da Educação; 3- Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares de Didática da Geografia ou ensino de Geografia; 4- Outros.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Neste gráfico 42 os professores de até 25 anos concentram seu maior percentual na alternativa que considera que as Unidades/disciplinas da Ciências da Educação mais abordaram a formação para cidadania. As outras duas faixas destacam as unidades/componentes da Didática da Geografia como as que mais abordaram a formação cidadã.

Gráfico 42 - Componentes curriculares da formação inicial voltados à formação da cidadania por faixa etária - Portugal

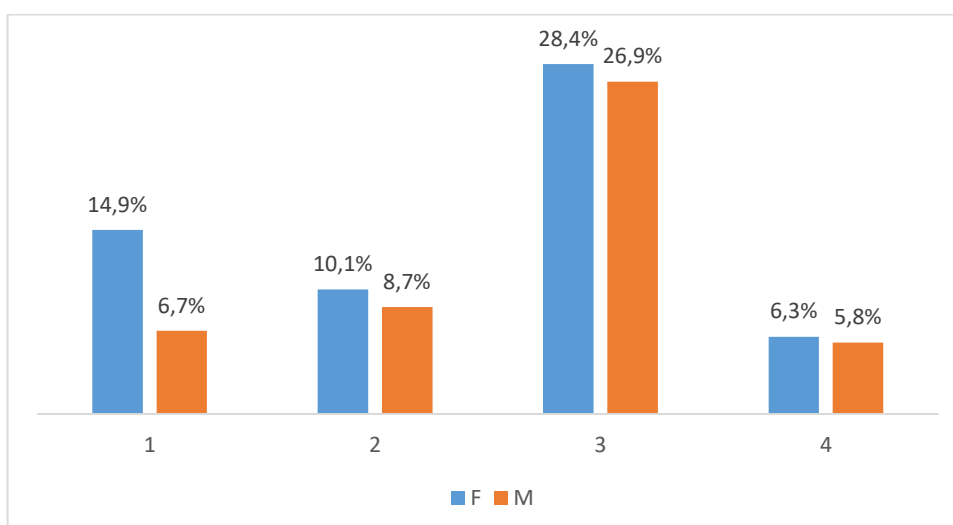


1- Não foi particularmente abordada em nenhuma das unidades/disciplinas do curso de Geografia; 2- Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares de Ciências da Educação; 3- Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares de Didática da Geografia ou ensino de Geografia; 4- Outros.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Novamente no Brasil percebe-se que não há diferença entre as professoras e os professores, no gráfico 43, verifica-se que as unidades/componentes da Didática da Geografia são os mais assinalados.

Gráfico 43 - Componentes curriculares da formação inicial voltados à formação da cidadania por gênero – Brasil

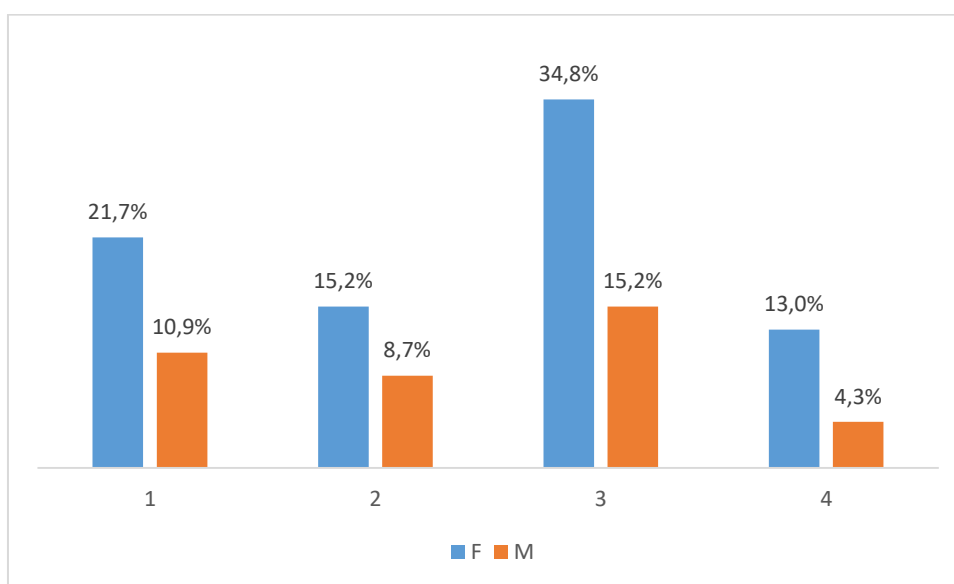


1- Não foi particularmente abordada em nenhuma das unidades/disciplinas do curso de Geografia; 2- Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares de Ciências da Educação; 3- Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares de Didática da Geografia ou ensino de Geografia; 4- Outros.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Em Portugal os dois gêneros também não se contrariam, elegem as unidades/componentes curriculares da Didática de Geografia mais assinalados, como afirma o gráfico 44.

Gráfico 44 - Componentes curriculares da formação inicial voltados à formação da cidadania por gênero – Portugal

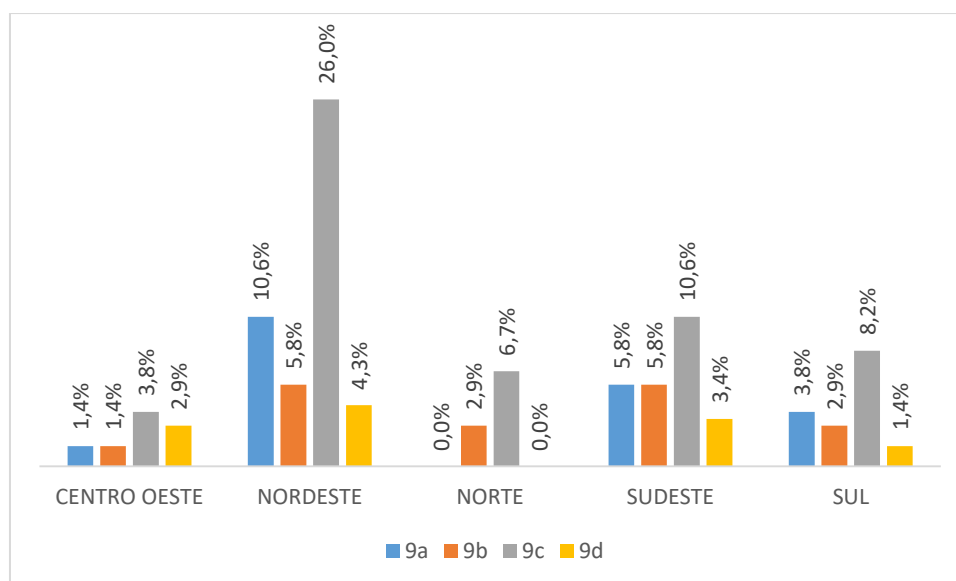


1- Não foi particularmente abordada em nenhuma das unidades/disciplinas do curso de Geografia; 2- Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares de Ciências da Educação; 3- Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares de Didática da Geografia ou ensino de Geografia; 4- Outros.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

No gráfico 45, o Brasil com sua participação regional também não se manifesta diferente assinalando a alternativa que mais forma para cidadania as unidades/ componentes de Didática da Geografia e Ensino de Geografia.

Gráfico 45 - Componentes curriculares da formação inicial voltados à formação da cidadania por região – Brasil

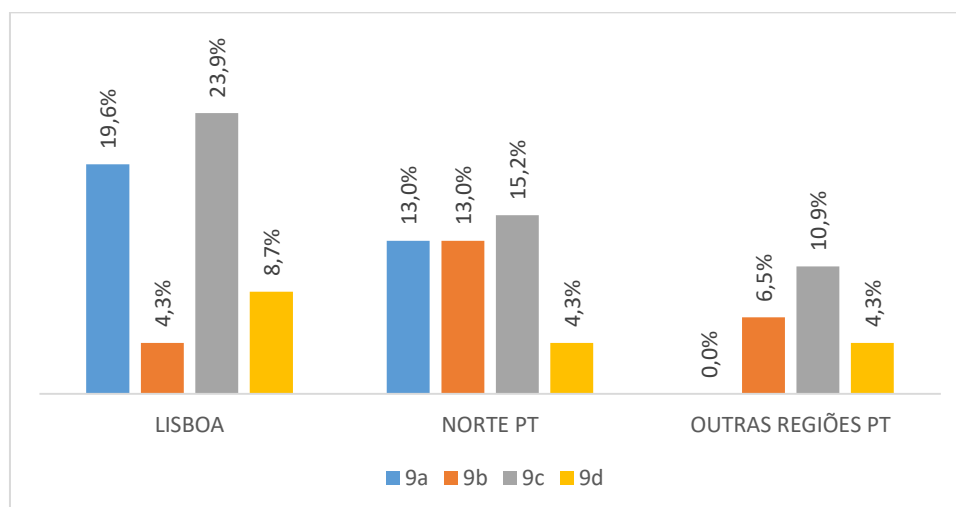


1- Não foi particularmente abordada em nenhuma das unidades/disciplinas do curso de Geografia; 2- Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares de Ciências da Educação; 3- Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares de Didática da Geografia ou ensino de Geografia; 4- Outros.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

O gráfico 46, revela que em Portugal numa perspectiva de regionalização dos professores que participaram do congresso, as unidades/componentes curriculares da Didática da Geografia são os mais voltados à formação da cidadania.

Gráfico 46 - Componentes curriculares da formação inicial voltados à formação da cidadania por região – Portugal



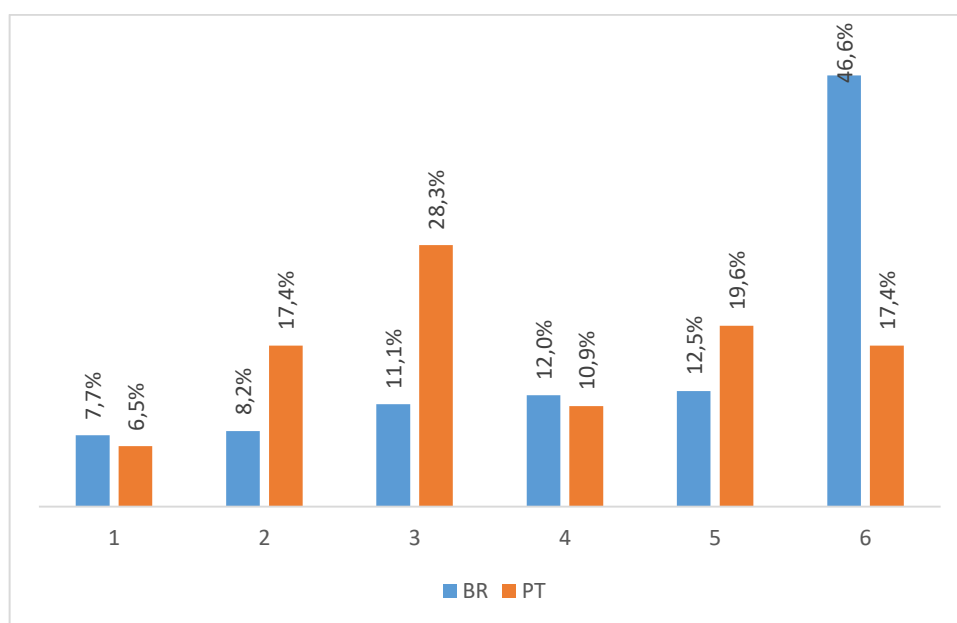
1- Não foi particularmente abordada em nenhuma das unidades/disciplinas do curso de Geografia; 2- Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares de Ciências da Educação; 3- Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares de Didática da Geografia ou ensino de Geografia; 4- Outros.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Na questão 10, o inquérito solicita aos professores que avaliem de 0 (nada relevante) a 6 (extrema relevância) a valorização da Educação para cidadania na sua formação inicial.

Nesta questão, brasileiros consideram de extrema relevância a valorização da educação cidadã na formação inicial; já os portugueses consideram pouco relevante (gráfico 47).

Gráfico 47 - Valorização da Educação da Cidadania na Formação Inicial por país



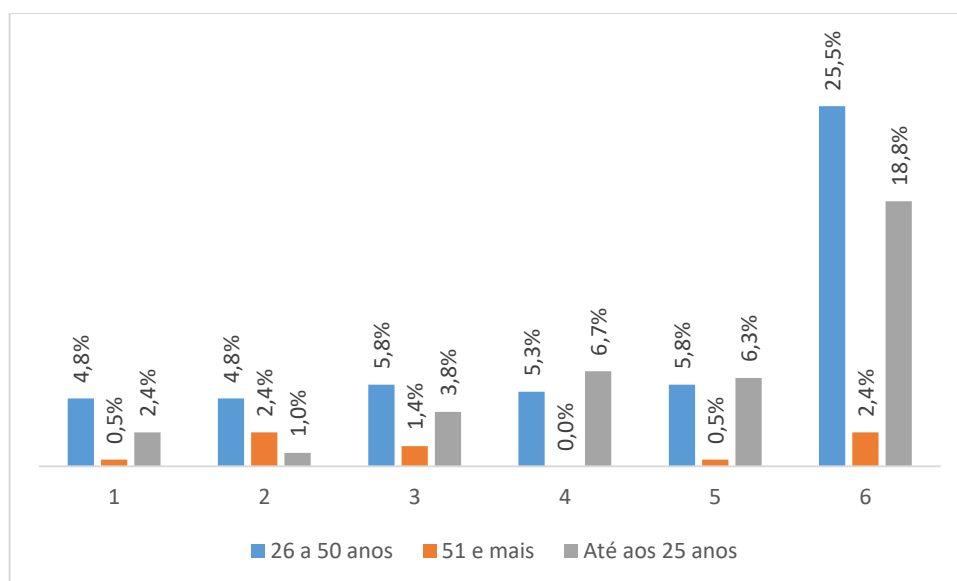
1-nada relevante; 2-alguma relevância; 3-pouco relevante;

4-relevante; 5-muito relevante; 6-extremamente relevante.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

No gráfico 48 os professores com 51 ou mais dividem entre as alternativas pouco relevante e extremamente relevante, os de até 25 anos assinalam a alternativa que demonstra a extrema relevância e os de 26 a 50 anos concentram 25,5% na alternativa de extrema relevância da valorização da cidadania na formação inicial.

Gráfico 48 - Valorização da Educação da Cidadania na Formação Inicial por faixa etária - Brasil



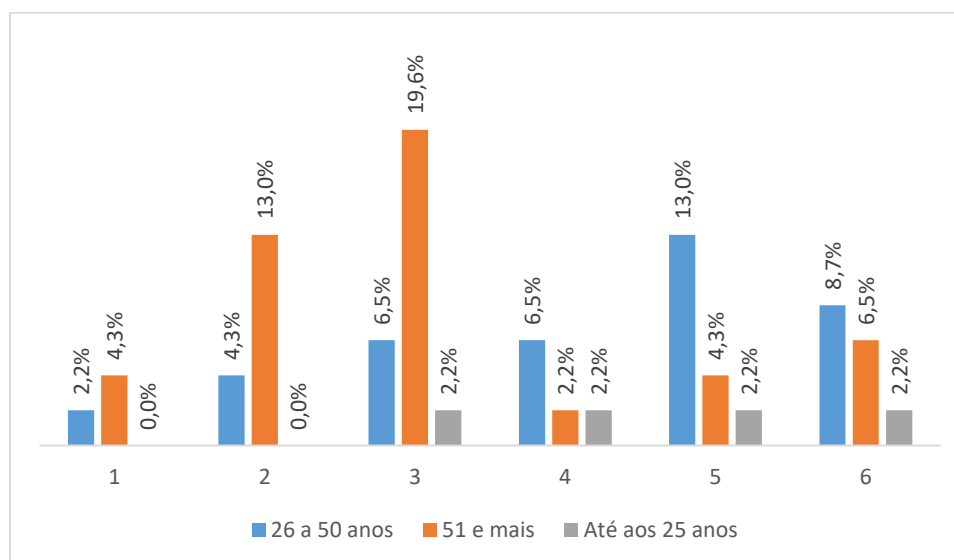
1-nada relevante; 2-alguma relevância; 3-pouco relevante;

4-relevante; 5-muito relevante; 6-extremamente relevante.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Por grupo etário, no gráfico 49, os professores com 51 ou mais anos consideram que houve pouca relevância. Os de 26 a 50 anos consideram muita relevância e os de até 25 anos oscilam entre ter sido relevante, muito relevante e extremamente relevante.

Gráfico 49 - Valorização da Educação da Cidadania na Formação Inicial por faixa etária - Portugal



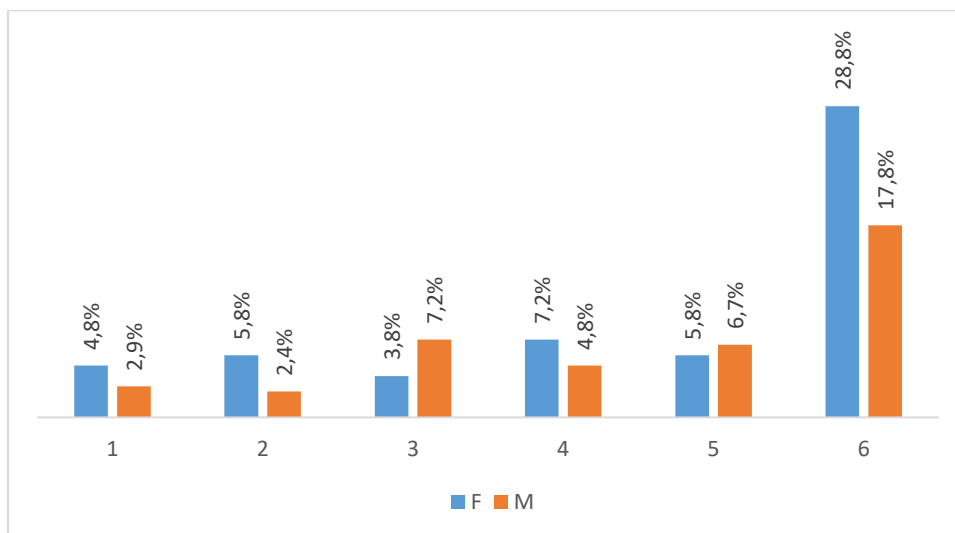
1-nada relevante; 2-alguma relevância; 3-pouco relevante;

4-relevante; 5-muito relevante; 6-extremamente relevante.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

No gráfico 50 as professoras e professores consideram de extrema relevância a valorização da cidadania que tiveram na sua formação inicial.

Gráfico 50 - Valorização da Educação da Cidadania na Formação Inicial por Gênero - Brasil

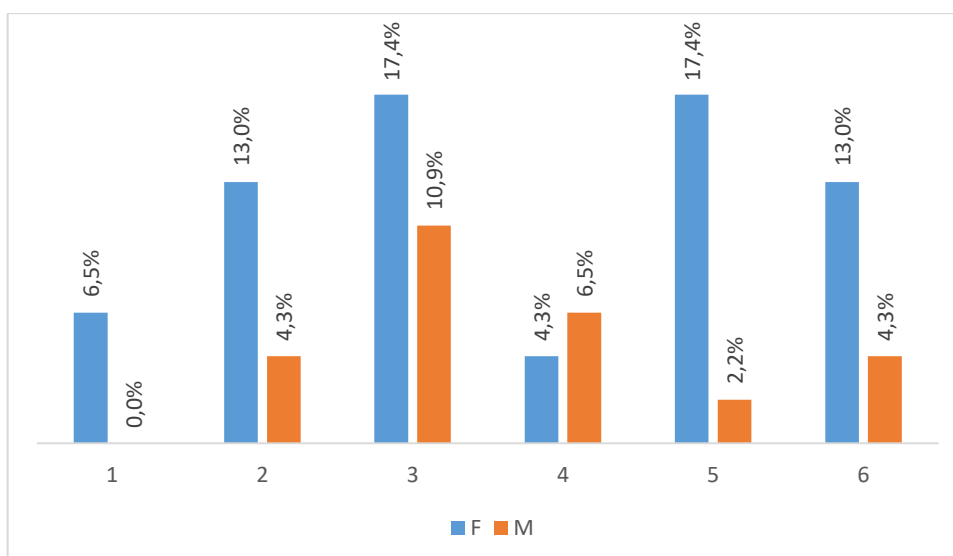


1-nada relevante; 2-alguma relevância; 3-pouco relevante;  
4-relevante; 5-muito relevante; 6-extremamente relevante.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Portugal apresenta as professoras de Geografia com índices iguais de 17,4% nas alternativas de pouca relevância e muita relevância, enquanto os professores portugueses consideram que houve pouca valorização da educação da cidadania na sua formação inicial (gráfico 51).

Gráfico 51 - Valorização da Educação da Cidadania na Formação Inicial por Gênero - Portugal



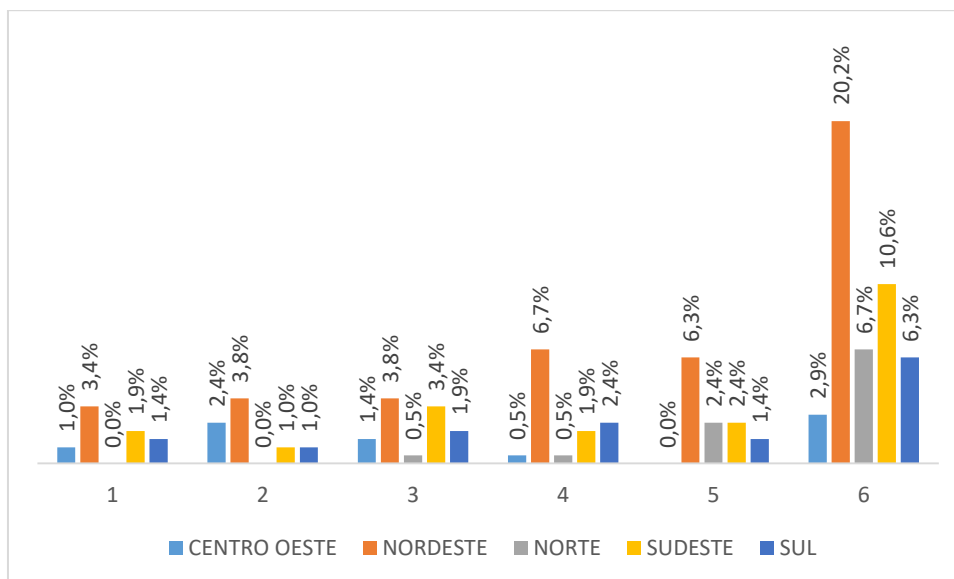


1-nada relevante; 2-alguma relevância; 3-pouco relevante; 4-relevante; 5-muito relevante; 6-extremamente relevante.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Todas as regiões Brasileiras consideram de extrema relevância a valorização da educação cidadã na sua formação inicial, como afirma o gráfico 52.

Gráfico 52 - Valorização da Educação da Cidadania na Formação Inicial por Região - Brasil

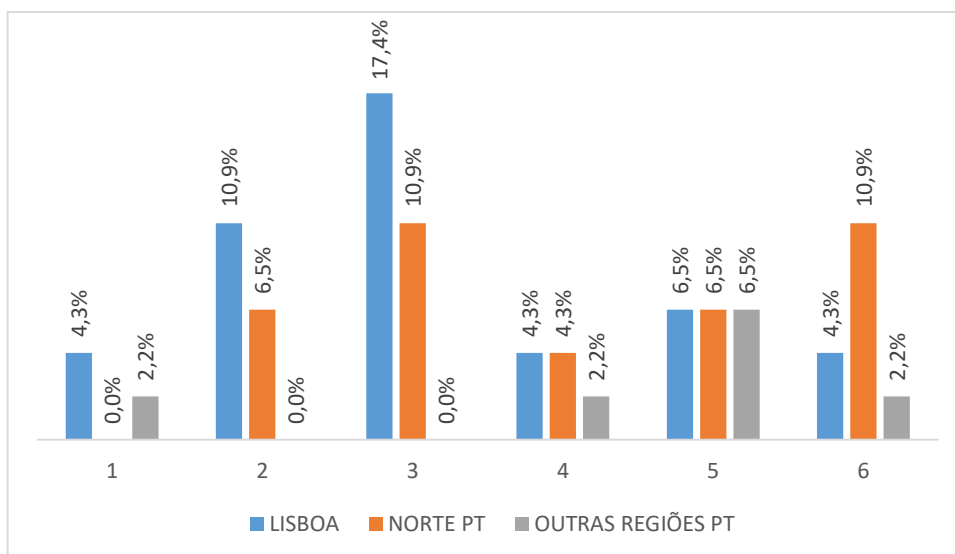


1-nada relevante; 2-alguma relevância; 3-pouco relevante; 4-relevante; 5-muito relevante; 6-extremamente relevante

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Portugal novamente apresenta diferenças entre os docentes do Norte, que sinalizam pouca relevância e extrema relevância, e os da região de Lisboa, com pouca relevância. Já os professores das outras regiões sinalizam muita relevância como verifica-se no gráfico 53.

Gráfico 53 - Valorização da Educação da Cidadania na Formação Inicial por Região - Portugal



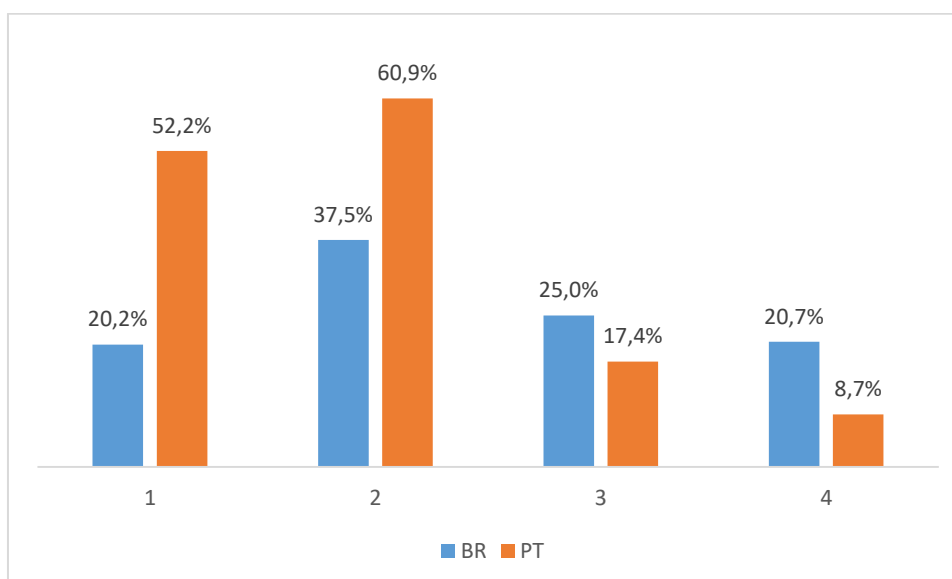
1-nada relevante; 2-alguma relevância; 3-pouco relevante; 4-relevante; 5-muito relevante; 6-extremamente relevante.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

A participação nalguma experiência escolar diretamente relacionada com a formação cidadã também foi considerada neste inquérito. Acredita-se que quando se concebe a Geografia como ciência/disciplina escolar que contribui para a educação cidadã a prática profissional adota esta concepção de ciência/disciplina escolar social e interventora. Estando estas duas questões em sintonia os resultados não poderiam ser diferentes.

A questão 11 tem como principal alternativa a participação em experiências de dinamização e organização de comemorações na escola. Em todas as variáveis há um equivalência entre esta alternativa (gráficos 54 a 60).

Gráfico 54 - Participação em experiência escolar relacionada à formação cidadã por país

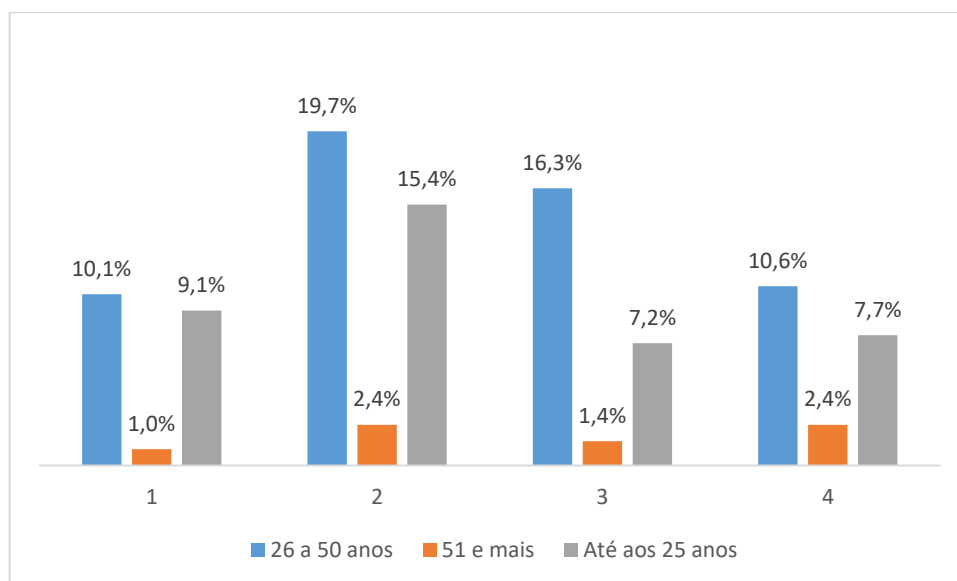


1- Dinamização de clubes ou grupos de intervenção; 2- Dinamização e organização de comemorações na escola.; 3- Outros; 4- Não participou de nenhuma atividade extra classe.  
 Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Os dois países apresentam como principal experiência escolar a dinamização e organização de comemorações na escola.

No Brasil, segundo o gráfico 55, os professores de 26 a 50 anos e de 51 anos a mais participam ou participaram de dinamização e organização de comemorações na escola, e os professores de até 25 anos se identificaram com a alternativa da dinamização e organização de comemorações na escola ou não participaram de nenhuma atividade extra classe.

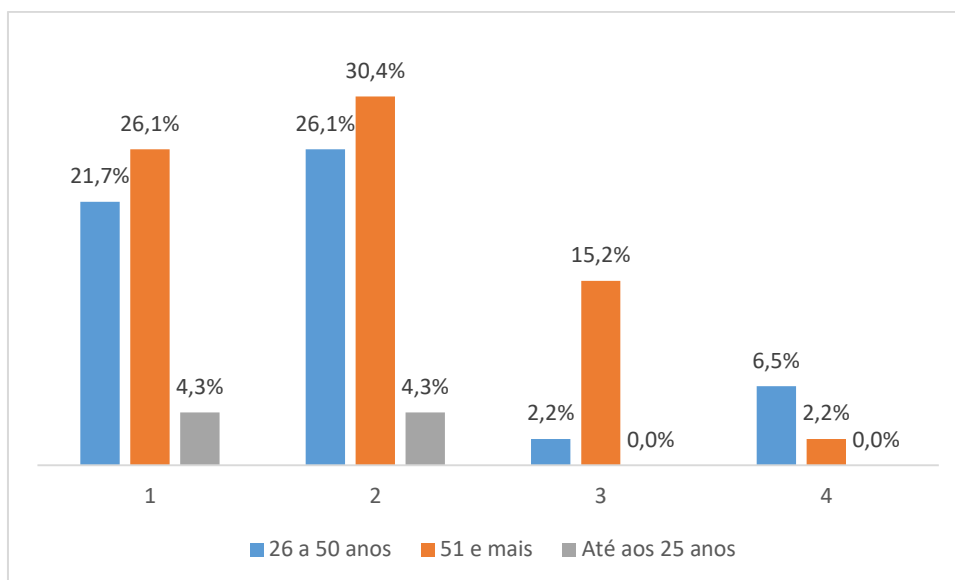
Gráfico 55 - Participação em experiência escolar relacionada à formação cidadã por faixa etária  
 - Brasil



1- Dinamização de clubes ou grupos de intervenção; 2- Dinamização e organização de comemorações na escola.; 3- Outros; 4- Não participou de nenhuma atividade extra classe.  
 Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Em Portugal, o gráfico 56 demonstra que em todas as faixas etárias os professores participaram principalmente de organização das comemorações na escola.

Gráfico 56 - Participação em experiência escolar relacionada à formação cidadã por faixa etária  
 - Portugal

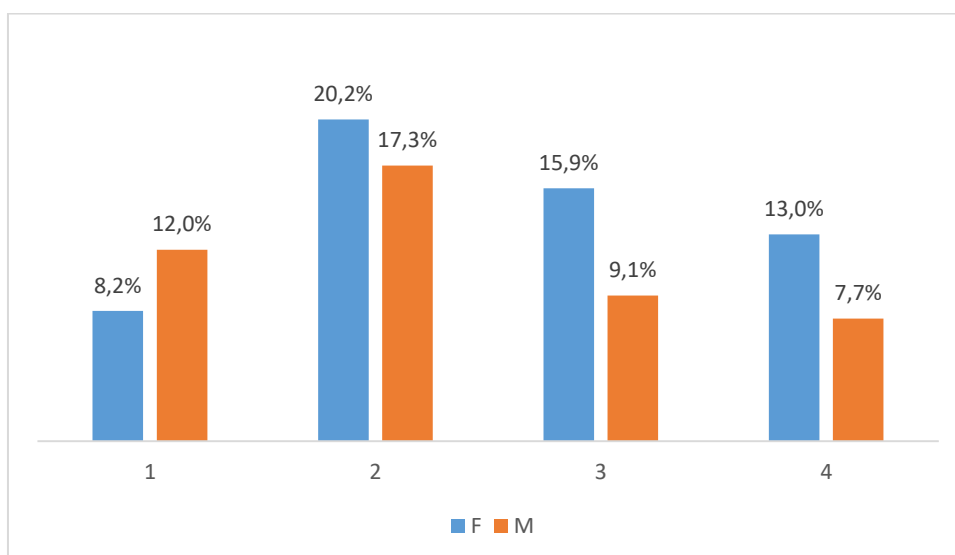


1- Dinamização de clubes ou grupos de intervenção; 2- Dinamização e organização de comemorações na escola.; 3- Outros; 4- Não participou de nenhuma atividade extra classe.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

No gráfico 57, o gênero no Brasil se manifestou da mesma forma, com maior participação dos professores em dinamização e organização de comemorações na escola.

Gráfico 57 - Participação em experiência escolar relacionada à formação cidadã por gênero - Brasil

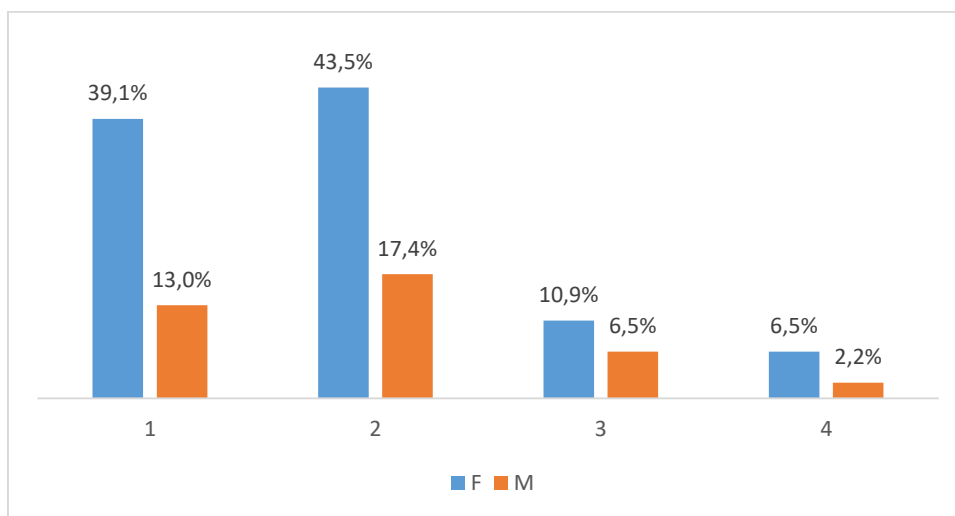


1- Dinamização de clubes ou grupos de intervenção; 2- Dinamização e organização de comemorações na escola.; 3- Outros; 4- Não participou de nenhuma atividade extra classe.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

O Gênero em Portugal confirma o mesmo que aconteceu no Brasil. Professoras e professores organizam e dinamizam as comemorações da escola (gráfico 58).

Gráfico 58 - Participação em experiência escolar relacionada à formação cidadã por gênero – Portugal

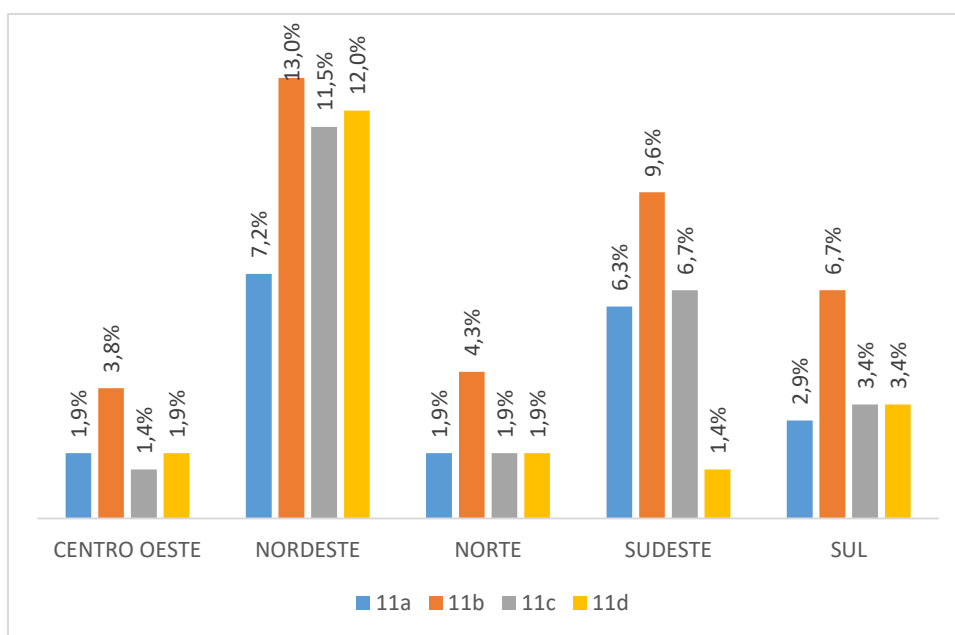


1- Dinamização de clubes ou grupos de intervenção; 2- Dinamização e organização de comemorações na escola.; 3- Outros; 4- Não participou de nenhuma atividade extra classe.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

As regiões Brasileiras também não apresentam diferença entre si. Todas participam ou participaram de dinamizações e comemorações da escola como experiência escolar diretamente ligada com a formação cidadã (gráfico 59).

Gráfico 59- Participação em experiência escolar relacionada à formação cidadã por região - Brasil

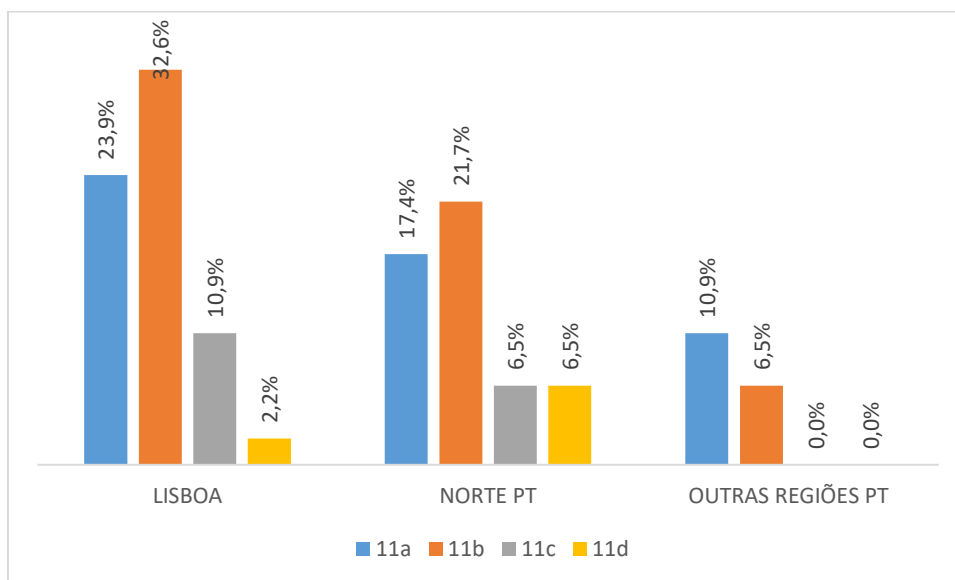


1- Dinamização de clubes ou grupos de intervenção; 2- Dinamização e organização de comemorações na escola.; 3- Outros; 4- Não participou de nenhuma atividade extra classe.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

No gráfico 60, todas as regiões também assinalaram principalmente a participação em experiência de dinamização e organização de comemorações na escola.

Gráfico 60 - Participação em experiência escolar relacionada com a formação cidadã por região  
- Portugal

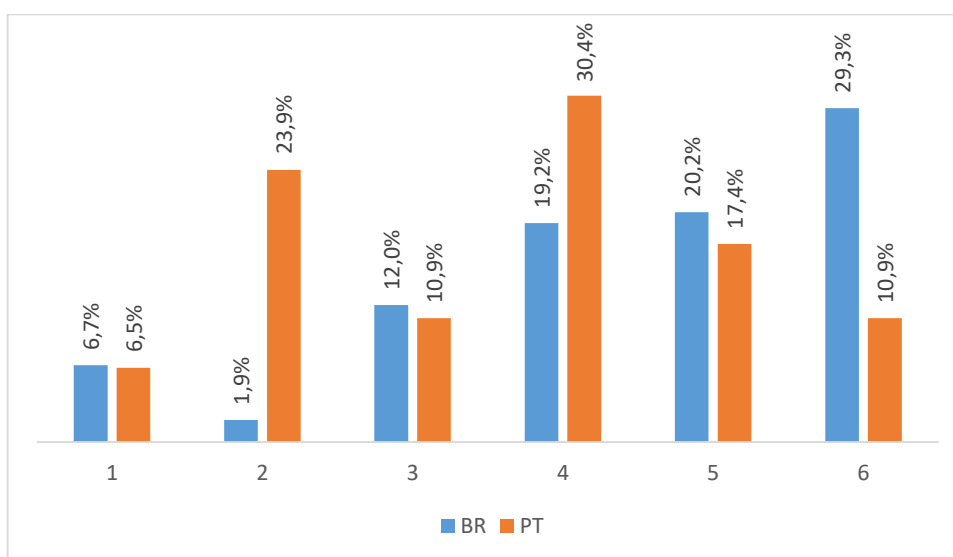


1- Dinamização de clubes ou grupos de intervenção; 2- Dinamização e organização de comemorações na escola.; 3- Outros; 4- Não participou de nenhuma atividade extra classe.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Os docentes do Brasil creditam extrema influência à formação inicial na prática cidadã docente, enquanto que em Portugal, atribuem influência. Da formação inicial nas práticas docentes (gráfico 61).

Gráfico 61 - Influência da Formação Inicial nas práticas cidadãs desenvolvidas na docência por país

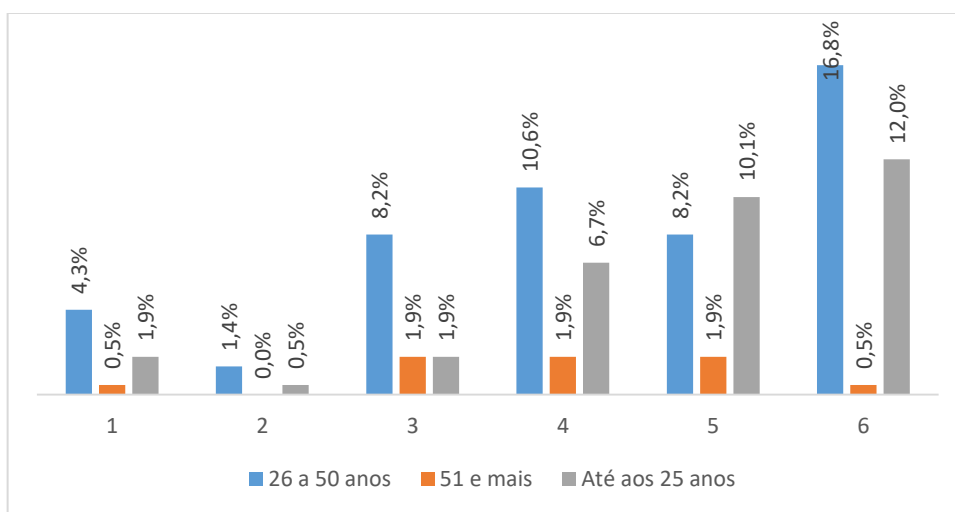


1-nenhuma influência; 2-alguma influência; 3-pouca influência; 4-influenciou; 5-muita influência; 6-extrema influência.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

No Brasil, segundo o gráfico 62, os professores de 51 anos ou mais se dividem entre a alternativa que indica pouca influência, influência e muita influência, e os professores de até 25 e de 26 a 50 anos consideram de extrema influência da formação inicial em suas práticas docentes.

Gráfico 62 - Influência da Formação Inicial nas práticas docentes desenvolvidas na docência por faixa etária - Brasil



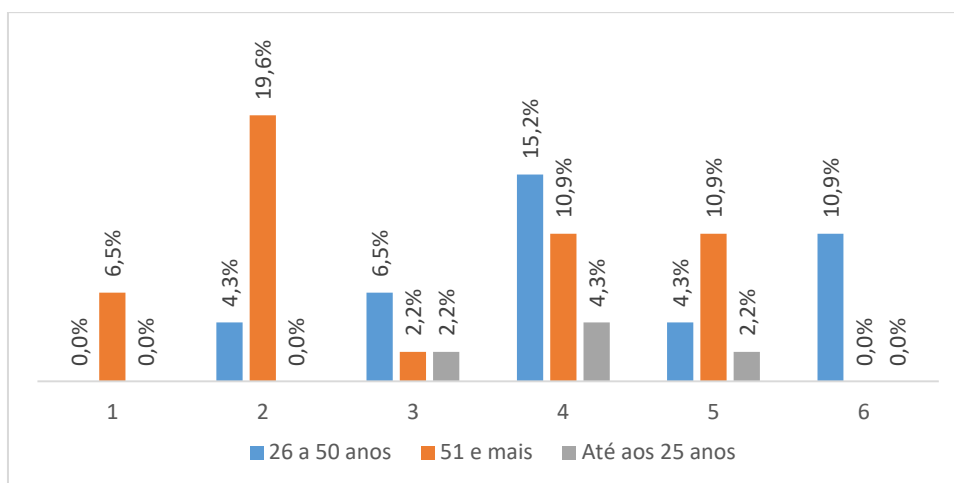
1-nenhuma influência; 2-alguma influência; 3-pouca influência; 4-influenciou; 5-muita influência; 6-extrema influência.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

No gráfico 63, os professores de 51 anos a mais creditam alguma influência da formação inicial nas práticas docentes, já os professores de até 25 anos e de 26 anos a 50 consideram que foi influente a formação inicial em suas práticas docentes.



Gráfico 63 - Influência da Formação Inicial nas práticas cidadãs desenvolvidas na docência por faixa etária - Portugal

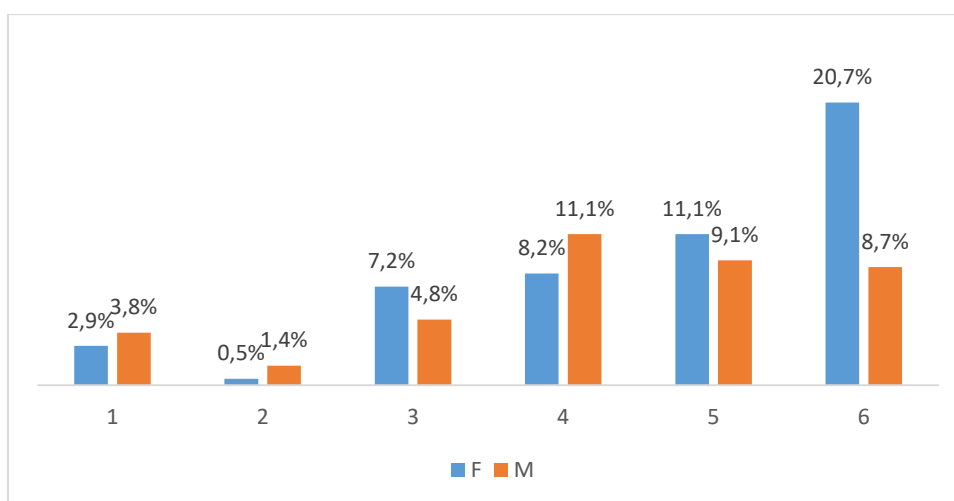


1-nenhuma influência; 2-alguma influência; 3-pouca influência; 4-influenciou; 5-muita influência; 6-extrema influência.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

As professoras do Brasil, segundo o gráfico 64, creditam extrema influência da formação inicial nas práticas docentes, enquanto que os professores consideram principalmente que a formação inicial foi influente em suas práticas cidadãs docentes.

Gráfico 64 - Influência da Formação Inicial nas práticas cidadãs desenvolvidas na docência por Gênero - Brasil

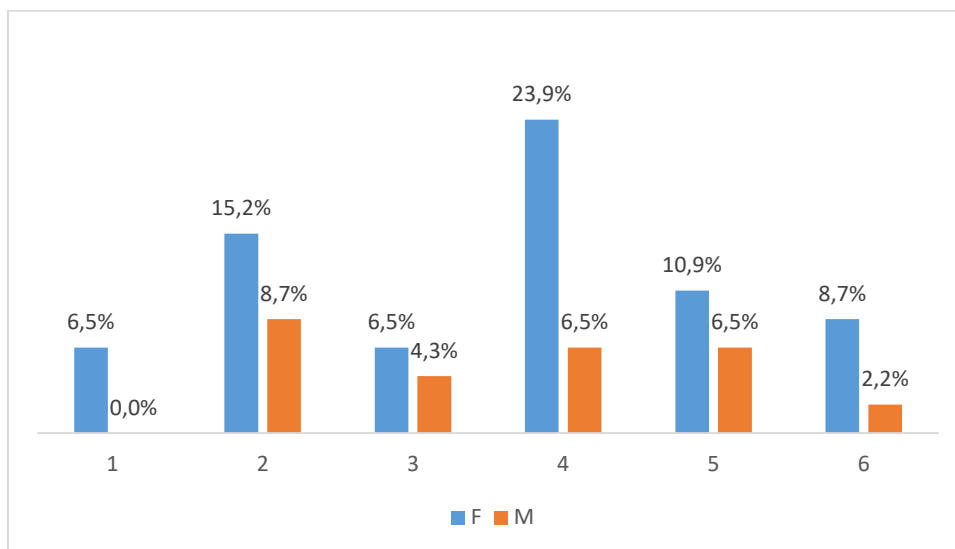


1-nenhuma influência; 2-alguma influência; 3-pouca influência; 4-influenciou; 5-muita influência; 6-extrema influência.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

No gráfico 65, as professoras creditam que sua formação inicial foi influente em suas práticas cidadãs docentes, enquanto que os professores consideram houve alguma influência da formação inicial em suas práticas cidadãs docentes.

Gráfico 65 - Influência da Formação Inicial nas práticas cidadãs desenvolvidas na docência por Gênero - Portugal

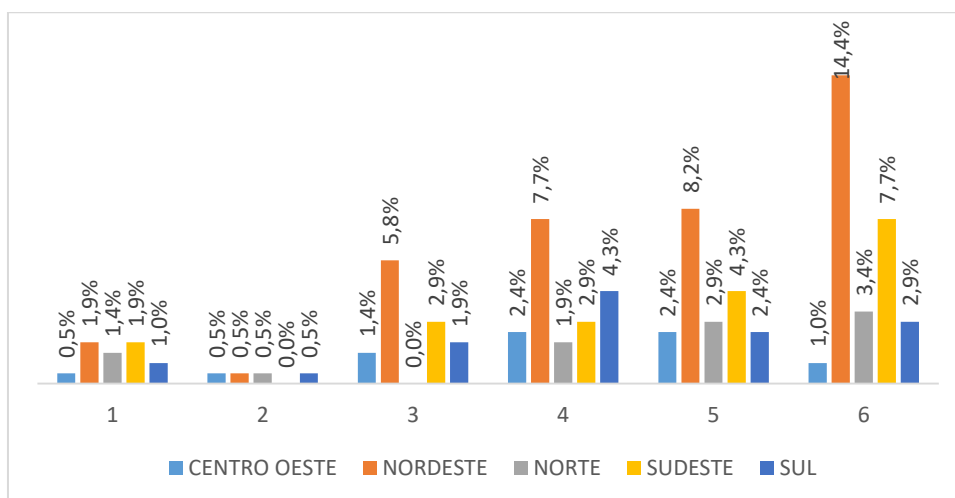


1-nenhuma influência; 2-alguma influência; 3-pouca influência; 4-influenciou; 5-muita influência; 6-extrema influência.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

A região Sul do Brasil se diferencia das demais assinalando que sua formação inicial foi influente nas suas práticas cidadãs docentes, as outras regiões se manifestaram concentrando na alternativa de extrema influência da formação inicial em práticas cidadãs docentes, como se vê no gráfico 66.

Gráfico 66 - Influência da Formação Inicial nas práticas cidadãs desenvolvidas na docência por Região - Brasil

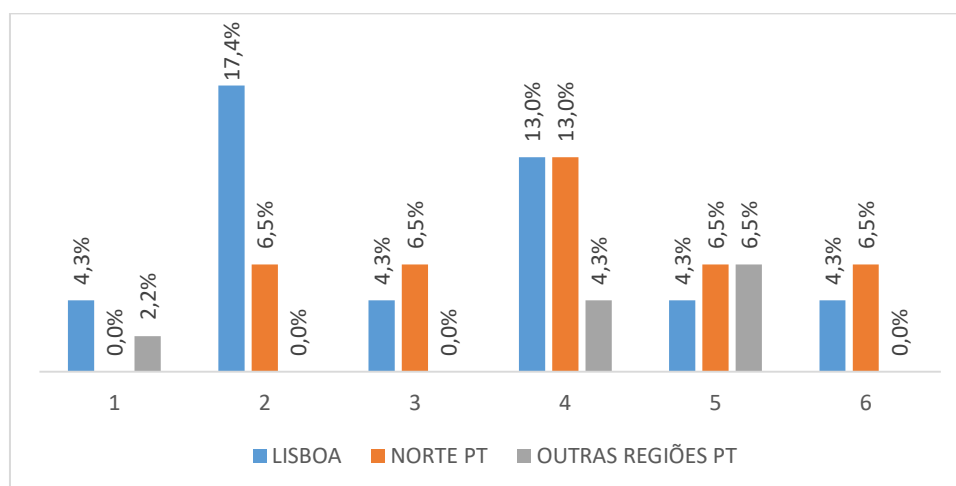


1-nenhuma influência; 2-alguma influência; 3-pouca influência; 4-influenciou; 5-muita influência; 6-extrema influência.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Os professores da região de Lisboa consideram que houve “Alguma influência” da formação inicial nas práticas docentes, enquanto os docentes de Geografia do Norte valorizam dessa formação inicial nas suas práticas (gráfico 67).

Gráfico 67 - Influência da Formação Inicial nas práticas cidadãs desenvolvidas na docência por Região – Portugal

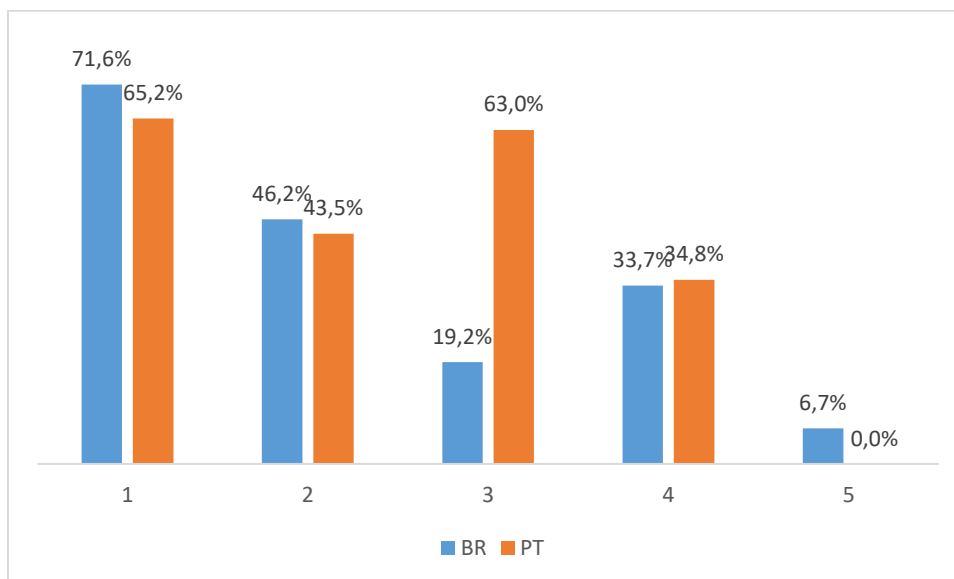


1-nenhuma influência; 2-alguma influência; 3-pouca influência; 4-influenciou; 5-muita influência; 6-extrema influência.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

A última questão foi de indicação de alterações a introduzir numa formação inicial voltada para a cidadania (Gráfico 68). Nestas, destacam-se, a) a aproximação da escola/universidade da comunidade, b) a adequação entre teoria e prática, c) a necessidade em apostar numa educação para resolução de problemas num propósito interventivo, bem como d) numa formação inicial mais reflexiva. Os professores portugueses valorizam mais que os brasileiros uma educação para a resolução de problemas.

Gráfico 68 - Alterações na formação inicial voltadas para cidadania por país

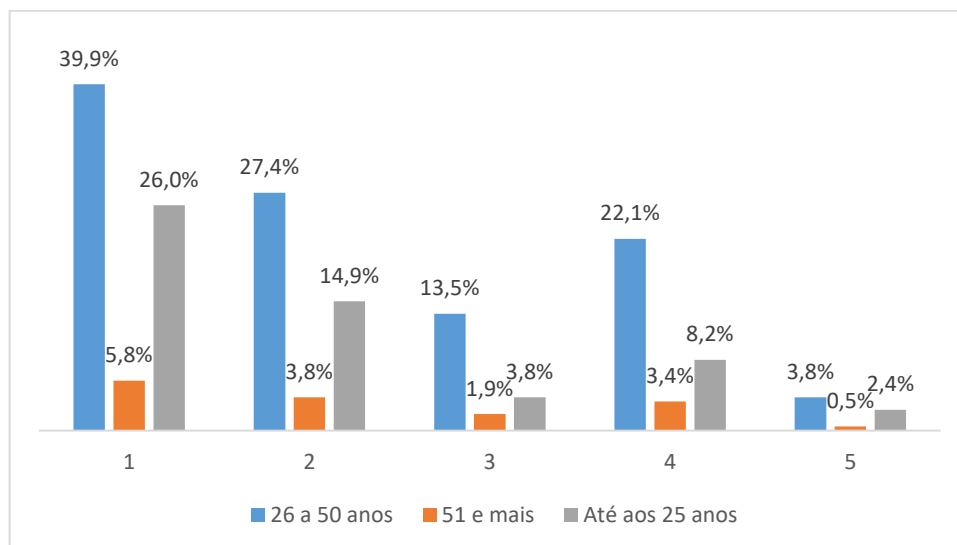


1- Aproximação da escola/universidade à comunidade; 2- Adequação entre teoria e prática; 3- Apostar numa educação para resolução de problemas; 4- Uma formação inicial mais reflexiva; 5- Outros.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Por grupos etários, os professores do Brasil, entre os 26 e os 50, anos assinalam, maioritariamente, a necessidade da aproximação da escola/universidade à comunidade, seguida da adequação da teoria à prática. Nos restantes grupos etários, as sugestões são menores, embora no grupo até aos 25 anos sejam aquelas as duas principais opções (gráfico 69).

Gráfico 69 - Alterações na formação inicial voltadas para cidadania por faixa etária - Brasil

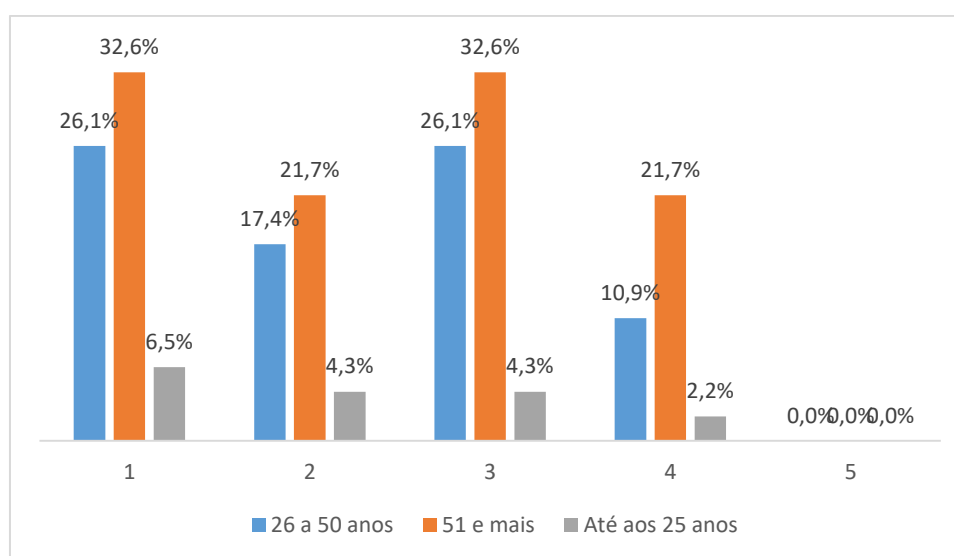


1- Aproximação da escola/universidade à comunidade; 2- Adequação entre teoria e prática; 3- Apostar numa educação para resolução de problemas; 4- Uma formação inicial mais reflexiva; 5- Outros.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Em Portugal, os professores com 26 a 50 anos e os com 51 ou mais anos assinalaram duas alternativas predominantemente, a aproximação da escola/universidade à comunidade e a aposta numa educação para a resolução de problemas. Já os professores até 25 anos se dividiram entre as várias alternativas, sem valorizarem particularmente nenhuma delas (Gráfico 70).

Gráfico 70 - Alterações na formação inicial para cidadania por faixa etária - Portugal

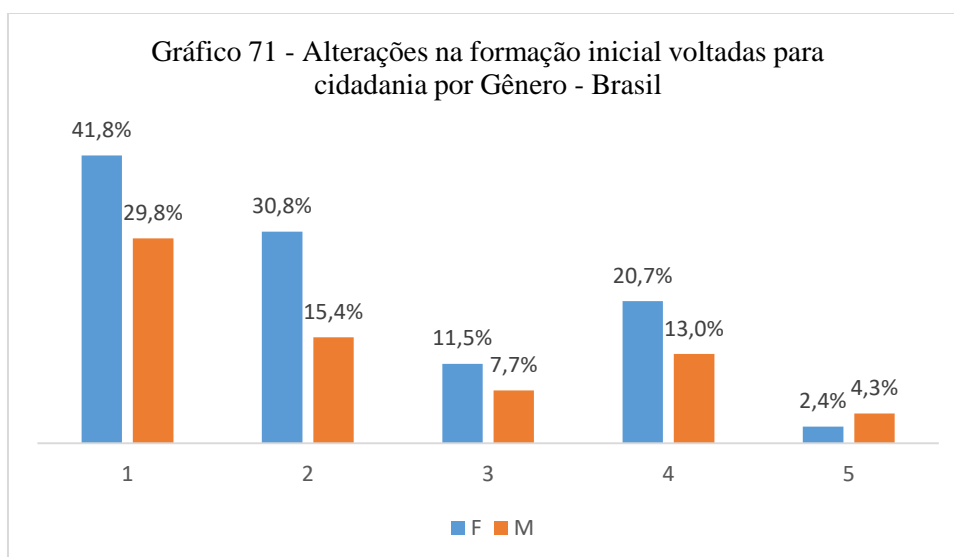


1- Aproximação da escola/universidade à comunidade; 2- Adequação entre teoria e prática; 3- Apostar numa educação para resolução de problemas; 4- Uma formação inicial mais reflexiva; 5- Outros.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Por gênero, no Brasil, as mulheres valorizam mais do que os homens a aproximação da escola à comunidade, a adequação entre a teoria e a prática, a resolução de problemas e uma formação inicial mais reflexiva (Gráfico 71).

Gráfico 71 - Alterações na formação inicial voltadas para cidadania por Gênero - Brasil

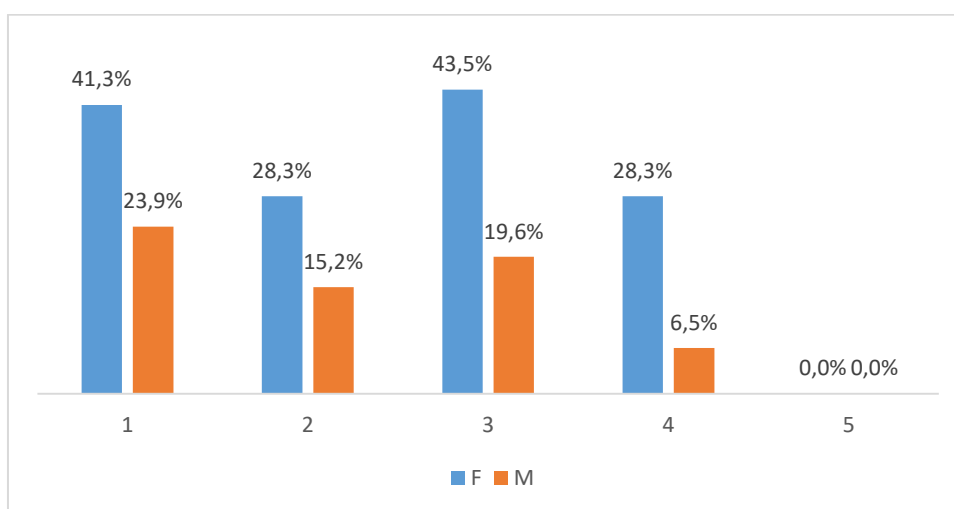


1- Aproximação da escola/universidade à comunidade; 2- Adequação entre teoria e prática; 3- Apostar numa educação para resolução de problemas; 4- Uma formação inicial mais reflexiva; 5- Outros.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Em Portugal (Gráfico 72), verifica-se no essencial a mesma diferença entre homens e mulheres, sendo que a resolução de problemas tem maior destaque que no Brasil, nos dois gêneros.

Gráfico 72 - Alterações na formação inicial voltadas para cidadania por Gênero - Portugal

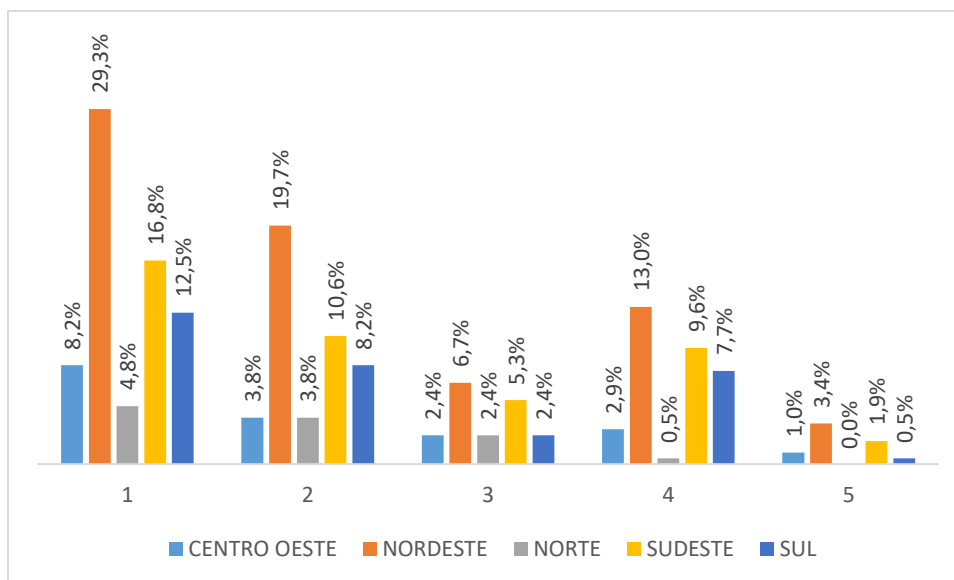


1- Aproximação da escola/universidade à comunidade; 2- Adequação entre teoria e prática; 3- Apostar numa educação para resolução de problemas; 4- Uma formação inicial mais reflexiva; 5- Outros.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Por regiões do Brasil (Gráfico 73), teve a alternativa da aproximação da escola/universidade à comunidade como maior expressividade.

Gráfico 73 - Alterações na formação inicial voltadas para cidadania por Região - Brasil

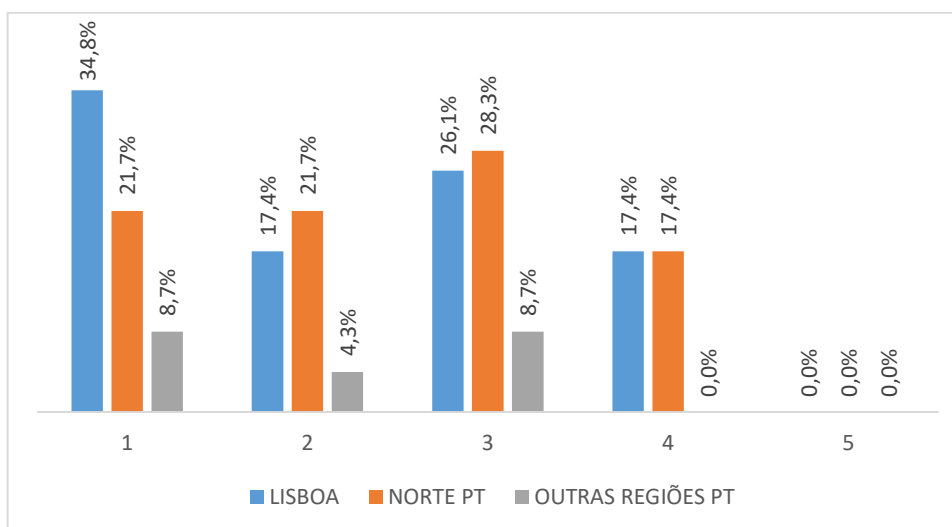


1- Aproximação da escola/universidade à comunidade; 2- Adequação entre teoria e prática; 3- Apostar numa educação para resolução de problemas; 4- Uma formação inicial mais reflexiva; 5- Outros.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Em Portugal (Gráfico 74), Lisboa elegeu a aproximação entre escola/universidade à comunidade como a mais representativa, enquanto que o Norte sinalizou como principal alteração a aposta numa educação para resolução de problemas.

Gráfico 74 - Alterações na formação inicial voltadas para cidadania por Região – Portugal



1- Aproximação da escola/universidade à comunidade; 2- Adequação entre teoria e prática; 3- Apostar numa educação para resolução de problemas; 4- Uma formação inicial mais reflexiva; 5- Outros.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Com o intuito de especificar mais as respostas dos professores brasileiros e portugueses, desenvolveu-se um quadro com as proposições mais e menos assinaladas entre as apresentadas no inquérito fechado. Ao conjunto de informações apresentadas no quadro tem-se uma análise das respostas.

### 5.2.1 Proposições mais assinaladas e menos assinaladas por países e regiões

O quadro 26 demonstra as proposições mais assinaladas e menos assinaladas nos inquéritos fechados. Brasil e Portugal apresentam os seguintes dados:

Quadro 26 - Detalhamento de proposições assinaladas entre portugueses e brasileiros

(continua)

<b>Questão 6 – Participação Cívica na vida comunitária</b>	
<b>Portugueses (as)</b> (+ assinaladas = D)	<b>Brasileiros (as)</b> (+ assinaladas = D)
Participa regularmente em serviços ou iniciativas religiosos, sociais, culturais, ambientais.	Participa regularmente em serviços ou iniciativas religiosos, sociais, culturais, ambientais.
(- assinaladas = A) Membro de associações locais	(- assinaladas = C) Membro de forças políticas e sindicais
<b>Questão 7 – Qual o papel da escola na promoção da educação para a cidadania?</b>	
(+ assinaladas = F) Formar cidadãos críticos e participativos	(+ assinaladas = F) Formar cidadãos críticos e participativos
(- assinaladas = A) Propor soluções para problemas concretos	(- assinaladas = A) Propor soluções para problemas concretos
<b>Questão 8 – Qual o contributo da Geografia para a formação cidadã?</b>	
(+ assinaladas = D) Promover a compreensão da diversidade do mundo	(+ assinaladas = F) Compreender as transformações políticas, sociais e ambientais.
(- assinaladas = E) Intervir na resolução dos problemas comunitários	(- assinaladas = G) Contribuir com a tolerância internacional.
<b>Questão 9 – Na sua formação inicial em que áreas/unidades curriculares foi mais abordada a formação para cidadania?</b>	
(+ assinaladas = C) Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares da Didática da Geografia, Metodologia do ensino de Geografia ou Ensino de Geografia	(+ assinaladas = C) Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares da Didática da Geografia, Metodologia do ensino de Geografia ou Ensino de Geografia
(- assinaladas = B) Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares de Ciências da Educação	(- assinaladas = B) Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares de Ciências da Educação
<b>Questão 10 – Avalie a valorização da Educação para a cidadania na sua formação inicial</b>	
(+ assinaladas = C) Pouco valorizada	(+ assinaladas = F) Extremamente valorizada
(- assinaladas = A) Nada valorizada	(- assinaladas = A) Nada valorizada

Quadro 26 - Detalhamento de proposições assinaladas entre portugueses e brasileiros



(conclusão)

<b>Questão 11 – Participa ou participou nalguma experiência escolar diretamente relacionada com a formação cidadã?</b>	
(+ assinaladas = B) Dinamização e organização de comemorações nas escolas	(+ assinaladas = B) Dinamização e organização de comemorações nas escolas
(- assinaladas = D) Não participou de nenhuma atividade extra classe	(- assinaladas = A) Dinamização de clubes ou grupos de intervenção
<b>Questão 12 – Avalie a influência da formação inicial nas práticas de cidadania que hoje desenvolve como docente</b>	
(+ assinalada = D) Teve influência	(+ assinaladas = F) Teve extrema influência
(- assinaladas = A) Nenhuma influência	(- assinaladas = B) Alguma influência
<b>Questão 13 – Que alterações sugere na formação inicial de professores de Geografias voltadas para cidadania?</b>	
(+ assinaladas = A e C) A=Aproximação da escola/universidade à comunidade C= Apostar numa educação para resolução de problemas.	(+ assinaladas = A) Aproximação da escola/universidade à comunidade
(- assinaladas = D) Uma formação inicial mais reflexiva	(- assinaladas = C) Apostar numa educação para resolução de problemas.

Fonte: Banco de dados do Inquérito Fechado desta investigação – Excel, 2014.

No quadro 26, pode-se observar e refletir sobre os posicionamentos específicos entre os professores brasileiros e portugueses inquiridos que participaram dos eventos.

Na questão 6, referente ao tipo de participação cívica dos professores, os brasileiros participaram menos em forças políticas e mais em associações locais que os professores portugueses.

Na questão 7, os professores portugueses e brasileiros se iguaram, assinalando como principal papel da escola a formação de cidadãos críticos e participativos e como menor papel a promoção de soluções para problemas concretos.

Na questão 8, referente ao contributo da Geografia na formação cidadã, os professores portugueses assinalaram menos a proposição de intervir na resolução dos problemas comunitários e os professores brasileiros assinalaram menos a contribuição para a tolerância. E o que os professores portugueses mais assinalaram foi a alternativa D, e que o contributo da Geografia está na promoção da compreensão da diversidade do mundo, e os professores brasileiros assinalaram mais as transformações políticas, sociais e ambientais. O que sugere que a percepção fr que a compreensão e o conhecimento sobre estas questões de diversidade e da dinâmica política, social e ambiental continua sendo a identidade predominante do olhar geográfico que cada professor desta disciplina escolar abarca.

Na questão 9, também se igualaram as posturas dos professores brasileiros e portugueses, as unidades/disciplinas curriculares da formação inicial que mais abordaram a formação para cidadania foram as de Didática de Geografia e Metodologia e Ensino de Geografia, e as que menos abordaram foram as da Ciências da Educação. Este dado chama a atenção, pois em outro procedimento desta investigação, inquérito aberto realizado com alunos em formação inicial, as respostas dos estudantes em formação inicial de Portugal foi o contrário. Constatou-se que as Ciências da Educação abordaram mais a formação para cidadania que as disciplinas/unidades curriculares de Didática de Geografia e Metodologia do Ensino de Geografia.

Na questão 10, os professores brasileiros avaliaram de extrema relevância a valorização da educação para cidadania na sua formação inicial, e os portugueses avaliaram somente como relevante.

Na questão 11, os portugueses participaram ou participam mais que os brasileiros em atividades extra classe voltadas para formação cidadã.

Na questão 12, os portugueses avaliaram sua formação inicial como influente em suas práticas de cidadania enquanto docentes; já os brasileiros avaliaram sua formação inicial extremamente influente em suas práticas cidadãs docente.

Na questão 13, os professores portugueses sugeriram como alterações na formação inicial voltada para cidadania, duas proposições, a aproximação da escola/universidade à comunidade e a aposta numa educação para resolução de problemas; entretanto os professores brasileiros sugeriram somente a aproximação da escola/universidade à comunidade. Algumas diferenças podem aparecer quando diferencia-se por variáveis, como faixa etária, ou região, ou mesmo gênero.

Adiante os quadros 27 e 28 com as respostas mais assinaladas por regiões dos países com algumas análises descritivas.

Quadro 27 - Respostas mais seleccionadas por regiões: Professores portugueses

Questões	06	07	08	09	10	11	12	13
Lisboa	B	F	D	C	3	B	2	A
Demais Regiões	A D B	B C D E F	A B C D E F	B C D	1	A B	1 2 5 4	A B C
Norte	B	F	B D	C	3 6	B	2	C

Fonte: Banco de dados do Inquérito Fechado desta investigação – Excel, 2014.

Na questão 6, que diz respeito a participação cívica na vida comunitária, em toas as regiões predominou a participação enquanto membro de associações socioprofissionais. A predominância desta proposição é presente entre as regiões de Lisboa, Norte e Demais Regiões<sup>41</sup>. A Associação de Professores de Geografia ([www.aprofgeo.pt](http://www.aprofgeo.pt)) tem uma relação muito próxima com estes docentes, que mobiliza em assinalável número.

Na questão 7, que questiona ao professor o papel da escola na promoção da educação para cidadania, a resposta mais assinalada na maioria das regiões (Lisboa, Norte e Demais Regiões) foi a F, que fala que o papel da escola seria formar cidadãos críticos e participativos. A proposição D foi a segunda mais assinalada e diz respeito a escola formar os cidadãos informados. A dimensão participativa que a proposição F apresenta está diretamente relacionada com a perspectiva da cidadania responsável que defendemos e que Machado (1997) refere - o que é diferente da dimensão da convicção/valores que tentamos superar, já que não envolve uma relação social para além da informação, apresentada na proposição D, somente de formar cidadãos informados.

Estas duas perspectivas apresentadas nas proposições mais assinaladas, demonstra, ou chama atenção para os professores portugueses e suas posturas frente as necessidades sociais que a cidadania toma a cada dia, já que uma proposição amplia-se sobre a outra, ou seja, os professores portugueses não estão preocupados somente com a formação do cidadão informado, mas sim com um cidadão que promove competência prática. Como se cada proposição representasse uma etapa para construção da educação da cidadania, e mais ainda tendo a escola como o território desta prática crítica e participativa.

A questão 8, que questiona os professores sobre o contributo que a Geografia tem para a formação cidadã, apresentou como proposição mais assinalada a promoção da

<sup>41</sup> Este termo Outras regiões criamos para designar os professores que vieram de outras regiões de Portugal, mas como sua expressividade representa qualitativamente muito pouco, validamos somente o fato de ter participando de um Coloquio Ibérico, professores de diversas cidades e regiões portuguesas.

compreensão da diversidade do mundo. Todas as regiões portuguesas, à exceção das Outras Regiões tiveram esta proposição D como mais assinalada.

Na questão 9, que é mais endereçada à formação inicial, a interrogativa está na indicação das áreas/unidades curriculares do curso que abordaram mais a formação para cidadania. No Brasil, de um modo geral, a formação abordou temáticas que formavam para cidadania. A proposição mais presente entre as regiões portuguesas é a de que as disciplinas/unidades curriculares da Didática da Geografia e Metodologia do Ensino de Geografia abordam mais a formação cidadã – surgindo as Ciências da Educação com uma educação menor, também no Brasil.

A questão 10, que solicita uma valoração de escala 1 a 6 de valorização da educação para cidadania na formação inicial, as regiões se pronunciaram de forma diferentes. Lisboa, teve valor 3, que categorizamos de pouco relevante (segundo tabela nº), no Norte o valor se dividiu entre 3 e 6, que representa extrema relevância. Outras Regiões aparecem com valor 1, nada relevante, com valor 4 (relevante) e 6 (extremamente relevante). Esta diferença indica outra análise que pode ser mais aprofundada numa investigação a posteriori, sobre as diferenças nas formações por instituições regionais.

Na questão 11, o professor português foi indagado sobre sua participação nalguma experiência escolar diretamente relacionada com a formação cidadã. A dinamização de clubes ou grupos de intervenção foi a mais assinalada nas Outras Regiões. Já a dinamização e organização de comemorações na escola mobiliza todas as regiões portuguesas.

A questão 12, solicita novamente a valoração crescente de 1 a 6, com o objetivo de valorizar a influência da formação inicial nas práticas de cidadania que hoje o professor desenvolve em sua prática docente. Outras Regiões assinalaram os valores 4 e 5 (influyente e com muita influência), Lisboa e Norte assinalaram o valor 2, alguma influência – mas o reduzido número de respondentes em Outras Regiões leva-nos a ser prudentes na análise.

Na última questão, de número 13, foi solicitado aos professores alterações a indicação de alterações na formação inicial para a cidadania. Os professores de Lisboa foram os que sugeriram predominantemente que a aproximação da escola/universidade à comunidade seria a melhor alteração para uma formação cidadã mais presente; já a região Norte, teve como maior sugestão apostar numa educação para resolução de problemas; as Outras Regiões dividiram suas proposições, também com a adequação entre teoria e prática.

Com estas análises regionais, pode-se perceber a diferença de realidades formativas em Portugal, e ao mesmo tempo evidenciar concepções, percepções e formações muito

aproximadas. A maioria dos professores das regiões Norte e de Lisboa apresentam proposições semelhantes e está-se analisando professores, principalmente, que estão atuando em escolas, de gêneros e idades diferenciados.

Quadro 28 - Respostas mais frequentes dos docentes brasileiros por regiões

<b>Respostas mais selecionadas por regiões: professores brasileiros</b>								
<b>Questões</b> → <b>Regiões</b> ↓	<b>06</b>	<b>07</b>	<b>08</b>	<b>09</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>
<b>Norte</b>	D	F	F	C	6	B	5	A
<b>Nordeste</b>	D	F	F	C	6	B	6	A
<b>Centro –Oeste</b>	B D	F	F	C	6	B	4	A
<b>Sudeste</b>	D	F	D	C	6	B	6	A
<b>Sul</b>	D	F	F	C	6	B	4	A

Fonte: Inquérito fechado desta tese, 2014.

A primeira questão de número 6, questiona os professores brasileiros sobre a participação cívica na vida comunitária. Os profissionais das regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul apresentaram uma única alternativa predominante, a participação regular em serviços e iniciativas religiosas, sociais, culturais e ambientais. Somente a região Centro Oeste que assinalou igualmente as alternativas B e D, sendo a alternativa B correspondente a participação em associações socioprofissionais e D a participação em serviços e iniciativas religiosas, sociais, culturais e ambientais. No caso da realidade Brasileira, existem duas grandes associações nacionais representando os professores de Geografia, a AGB, Associação dos Geógrafos do Brasil, e o SINTE, Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação. No caso de vínculos empregatícios da esfera municipal e estadual, alguns apresentam subdivisões de organismos sindicais. Entretanto, todos estão diretamente ligados ao organismo nacional de representação sócio profissional.

A questão 7, que trata do papel da escola na promoção da educação para a cidadania, apresentou como proposição mais assinalada entre as regiões a formação de cidadãos críticos e participativos. Não houve regiões que hegemonicamente assinalassem outras proposições. Ao longo da tese, tenta-se priorizar uma formação que evidencie a condição participativa da prática cidadã. No caso das regiões Brasileiras, fica evidente que há uma tendência semelhante de função e papel da escola na formação do cidadão crítico e participativo, na perspectiva dos

professores. Isto é, o inquérito demonstra que nas cinco regiões com suas características culturais diversas, com escolas em diversas situações, há uma similitude de respostas relativas ao papel da escola na promoção da formação cidadã.

A questão 8, avalia o contributo da Geografia para a formação cidadã, e somente a região Sudeste teve como proposição mais assinalada a promoção da compreensão da diversidade do mundo como principal contributo da Geografia para a formação cidadã. As demais regiões Sul, Centro Oeste, Norte e Nordeste tiveram como principal proposição a compreensão das transformações políticas, sociais e ambientais. O que revela-nos uma proximidade nas proposições assinaladas.

Na questão 9, onde se identifica as áreas/unidades curriculares que mais abordaram a formação cidadã da sua formação inicial, os professores de todas as regiões apresentaram como proposição mais assinaladas as disciplinas/unidades de didática da Geografia ou Ensino de Geografia. Quer dizer, que nas centenas de cursos do Brasil de formação inicial em Licenciatura Plena de Geografia, a área das disciplinas e unidades específicas da formação do professor de Geografia como Metodologia do Ensino em Geografia, ou mesmo Ensino de Geografia, houve mais abordagens da formação para cidadania comparada as disciplinas do curso voltadas para os estudos da Geografia Humana, Geografia Física, Cartografia e Geoprocessamento e Geografia Agrária.

Na questão 10, que se pede o nível de relevância da educação para cidadania na sua formação inicial, todas as regiões Sul, Centro Oeste, Norte, Nordeste e Sudeste assinalaram na sua maioria o nível 6, “Extremamente Relevante”, que consiste no nível máximo de relevância da educação para cidadania na formação inicial.

Na 11ª questão, relativa a participação nalguma experiência escolar diretamente relacionada com a formação cidadã, a questão mais assinalada pelos professores em todas as regiões Brasileiras foi a dinamização e organização de comemorações na escola.

Na 12ª questão, referente a influência da formação inicial nas práticas de cidadania que hoje desenvolvem enquanto professores, as regiões Sul e Centro Oeste manifestaram o nível 4, que na categorização elaborada por este doutoramento significa padrão “Influente”, ou seja, que houve influência da formação inicial na sua prática cidadã enquanto professor. Na região Norte, o nível foi 5, “Muito Influente” e nas demais regiões Sudeste e Nordeste, o nível mais assinalado pelos professores foi de 6, “Extremamente Influente”, que consiste no nível máximo de influência da formação inicial na prática cidadã enquanto docentes.

Na última questão, número 13, que evoca algumas alterações na formação inicial de professores para um Geografia voltada para cidadania, as várias regiões também

apresentaram uma hegemonia da proposição que sugere a aproximação da escola/universidade à comunidade.

As questões 6 e 11 evocam, por exemplo, o conceito de participação cidadã, no qual entende-se aqui conceitualmente como Teixeira (1997, p. 184) já tentava dimensionar:

Na caracterização da participação política o elemento – poder político – não se confunde com autoridade, nem com o Estado, mas supõe uma relação em que atores, usando recursos que são disponíveis no espaço público, fazem valer seus interesses, aspirações e valores, construindo suas identidades, afirmando-se como sujeitos de direitos e obrigações. Nesta perspectiva tenta-se construir o conceito de participação cidadã, considerando a especificidade e complexidade do fenômeno, como se manifesta na atualidade, seja em termos de práticas em países democráticos, seja no debate teórico, como alternativas às formas existentes.

Com isso, pensa-se que o conceito da participação cidadã se conclama de diferentes dimensões. No entanto, com uma proposta mais atitudinal, no qual são relevantes as atitudes e ações em defesa de uma ideia que se acredita ser para o bem coletivo de uma realidade vivenciada e refletida pelos seus sujeitos cidadãos. E, no caso mais específico do inquérito que se aplicou aos professores portugueses e brasileiros, esta dimensão da participação nos dois países, a partir do inquérito, apresenta respostas que condizem com atitudes e ações que cada professor identifica como participação cidadã. O exemplo disto está nas respostas dos docentes dos dois países na questão 6, tendo majoritariamente a participação cívica na vida comunitária voltada para os serviços e iniciativas religiosas, sociais, culturais e ambientais. E, no caso da questão 11, tanto os professores brasileiros como portugueses identificarem como experiências escolares de participação relacionadas com a formação cidadã, as organizações e dinamizações de clubes, grupos de intervenção e comemorações na escola.

Nas demais questões do inquérito, a formação inicial voltada para cidadania, bem como a perspectiva do professor sobre a função da escola, permeia todas as respostas e nos dois países obtêm-se identificações de outros conceitos chave identitários e fundamentais, como o de desenvolvimento profissional dos professores, que Imbernon (2009) apresenta. Este autor apresenta duas dimensões de desenvolvimento profissional, o desenvolvimento profissional centrado na escola e o desenvolvimento através de cursos de formação. Neste diálogo diz:

[...] a formação centrada na escola compreende todas as estratégias utilizadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a responderem às necessidades definidas pela escola e para elevar as normas de ensino e de aprendizagem na classe. (Imbernon, 2009, p. 80-81).

Mesmo sendo antigo este documento, ele se faz contemporâneo e emergencial, quando analisamos um instrumento metodológico como este inquérito no que tange a algumas sugestões de alterações na formação inicial de professores mais voltada para a educação da cidadania. A maioria dos professores brasileiros e portugueses reivindicam a necessidade de

maior aproximação da escola/universidade com a comunidade. E isto se confirmava lá nos anos de 1980, quando Kemmis (1987, p. 74), no debate sobre as modalidades de formação profissional do professor, já defendia:

[...] consiste em adotar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham; que as escolas e os sistemas são, de igual modo, independentes e interativos no processo de reforma; e que a educação apenas pode ser reformada se se transformar as práticas que a constituem.

Neste sentido, a necessidade que repensar nossa formação inicial de professores de Geografia retoma a debate proposto neste doutoramento, de que a aproximação da escola e uma formação com foco na escola é fundamental para desenvolvermos uma profissionalização deste professor de forma mais participativa e cidadã. A cidadania territorial considera esta dimensão comunitária da escola como espaço de projetos de contínua formação e profissionalização do professor de Geografia.

Além destes dados mais detalhados das respostas ao inquérito fechado entre portugueses e brasileiros, acima foram apresentadas tabelas e gráficos com os percentuais relativos a todas as questões respondidas no Inquérito fechado numa perspectiva geral e por países.

### 5.2.2 Correlações estatísticas das questões

Para realizar esta correlação estatística, foi utilizado um modelo de análise binária de variáveis qualitativas (PROBIT e LOGIT), com o coeficiente de Pearson. A partir desta análise, tentaram-se várias combinações para apresentação de resultados significativos.

O mínimo estatístico da idade é de 18 anos e o máximo 68 (anos). A média é de 34,81 anos, com um desvio padrão de 12,27 anos. Assim, estamos com uma distribuição assimétrica positiva, com coeficiente de Skewness=0,545, ou seja, predominam os respondentes mais jovens.

Há 103 indivíduos do género masculino (40,6%) e do feminino 151 indivíduos (59,4%).

Fazendo a correlação entre a idade e o género, obtemos um coeficiente correlação de Pearson de 0,057, com um valor de prova  $p$  igual a 0,365 – assim, não existe uma correção significativa entre a idade e o género, são variáveis independentes (**só quando  $p < 0,05$  a correlação é significativa**). Passamos agora a efetuar o **teste do Qui-quadrado de independência**.

Os professores do Norte, em Portugal, e do Centro Oeste, no Brasil, participam mais em associações locais que os restantes (Quadro 29). O mesmo se repete no Brasil em relação a



ser-se membro de associações socioprofissionais, mas são os professores de Lisboa quem mais se destacam neste domínio – deslocaram-se ao Norte do país aqueles sobretudo filiados na Associação de Professores de Geografia, por exemplo? Entretanto, os professores do ensino superior e aqueles que partilham de vários graus de ensino (geralmente, também o ensino superior) são os mais participantes nas mesmas associações. Esta informação é confirmada por os que possuem formação pós-graduada terem muito mais participação em associações socioprofissionais que os de formação graduada. Ao contrário, estes participam muito mais em serviços de iniciativas religiosas, sociais, culturais e ambientais. Ter formação graduada ou pós-graduada revela-se relevante do ponto de vista da intervenção cidadã.

Quadro 29 - Correlação de variáveis I

Regiões consolidadas	Membro de associações locais E.T. = 15,249 P= 0,033<0,05 Norte PT 27,8% Centro Oeste BR 35,3	Membro de associações socioprofissionais E.T.= 26,004 p= 0,001<0,05 Lisboa PT 50% Centro Oeste BR 47,1%
Modalidade que leciona	Membro de associações socioprofissionais E.T.= 31,442 p=0,000<0,05 Superior= 44,3% Outros=55,6%	
Formação académica e profissional	Membro de associações socioprofissionais E.T.= 50,633 p=0,000<0,05 Formação pós-graduada (47,2%) Formação graduada (19%)	Participação em serviços ou iniciativas religiosas, sociais, culturais e ambientais. E.T.= 8,208 p=0,004<0,05 Formação graduada (51,4%) Formação pós-graduada (37,3%)

E.T. – Estatística de teste p= valor de prova

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Continuando com o texto do Qui quadrado e independência, ao encontro do que já se adivinhava na anterior análise estatística descritiva, as mulheres valorizam mais a formação de cidadãos críticos e participativos que os homens (quadro 30). Mas a nacionalidade revela-se mais relevante que o Gênero, como variável explicativa. Os portugueses valorizam muito mais que os brasileiros a cooperação interpessoal, o desenvolvimento de projetos escolares e comunitários, a formação de cidadãos informados, as competências práticas e propor soluções para problemas concretos. Este destaque positivo para os portugueses tem de ser ponderado pela participação mais seletiva no Congresso Ibérico do que no ENPEG – participam menos professores no primeiro evento, eventualmente mais “selecionados”.

Quadro 30 - Correlação de variáveis II

Gênero	Formar cidadãos críticos e participativos E.T.= 6,642 p=0,01<0,05 Masculino – 75,7 Feminino – 88,1	
Nacionalidade	Promover a cooperação interpessoal E.T.=22,681 P=0,000<0,05 Br – 15,9 Pt – 47,8	Desenvolver projetos escolares e comunitários E.T.= 28,224 P=0,000<0,05 Br – 18,8 Pt – 56,5
	Formar cidadãos informados E.T.=28,321 P=0,000<0,05 Br – 17,31 Pt – 54,3	Promover competências práticas E.T.=18,653 P=0,000<0,05 Port – 39,1% Br – 12,5
	Propor soluções para problemas concretos E.T.= 8,478 p=0,004<0,05 Br – 13% Pt – 30,4	
Regiões consolidadas	Promover cooperação interpessoal E.T.= 34,663 p=0,000<0,05 Norte Pt- 61,1% Outras regiões – 33,3% Centro Oeste Br – 29,4% Norte Br – 0% (21 respondentes)	Desenvolver projetos escolares e comunitários E.T.=37,605 P=0,000<0,05 Norte Pt – 55,6% Lisboa Pt – 54,5% Nordeste Br – 15,2% Centro oeste Br – 23,5% Sul Br – 34,4% Norte Br – 0% (em 21)
	Formar cidadãos informados E.T.= 42,467 p=0,000<0,05 Norte (PT) – 66,7% Lisboa (PT) – 45,5% Outras regiões (PT) – 50% Sul Br – 31,3% Norte Br – 38,1% Nordeste Br – 9,8%	Promover componente prática E.T.=22,673 P=0,002<0,05 Norte PT – 50% Lisboa PT – 31,8% Outras regiões PT – 33,3% Sudeste Br – 10,9% Nordeste Br – 10,9% Centro Oeste Br – 17,6% Sul Br – 18,8% Norte Br – 9,5%
	Formar cidadãos críticos e participativos E.T.= 25,376 p=0,001<0,05  Norte PT – 72,2% Lisboa PT – 86,4% Outras regiões – 100% (em 6) Sudeste BR – 82,6% Nordeste Br – 90,2% Centro Oeste Br – 88,2% Sul Br – 84,4%	Propor soluções para problemas concretos E.T.= 15,594 P=0,029<0,05  Norte Pt – 33,3% Lisboa Pt – 22,7% Outras regiões Pt – 50% Sudeste Br – 15,2% Nordeste Br – 7,6% Centro Oeste – 23,5% Sul Br – 18,8% Norte Br – 14,3%

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Mas mais relevante ainda que a nacionalidade, é a origem regional dos professores. Os professores do Norte de Portugal e do Centro-Oeste brasileiro valorizam mais o papel da escola em Promover a cooperação interpessoal (quadro 30). Já o desenvolvimento de projetos escolares comunitários constitui uma preocupação, sobretudo, do Sul do Brasil (em contraste com os do Norte), ainda assim com valores inferiores aos professores do Norte e de Lisboa, em Portugal. Mas já os do Norte do Brasil são quem mais destaca a formação de cidadãos informados, ainda assim menos que os das várias regiões de Portugal. A promoção de uma componente prática é, em Portugal, mais valorizada a Norte (50%). No Brasil, o valor mais elevado que se obtém é no Sul (18,8%). Formar cidadãos críticos e participativos surge com valores elevados na prática totalidade das regiões, mas esses valores descem muito quando se fala em propor soluções para problemas concretos – na escola não tem a cultura de discutir propostas de ação. Ainda assim, é entre os professores do Norte de Portugal (33,3%) e do Centro Oeste do Brasil (23,5%) que os valores são mais elevados em cada país.

Os professores que trabalham, simultaneamente, no ensino superior e no ensino básico e secundário (são a maioria dos “Outros”) e, ainda, os professores do ensino superior, são os mais céticos quanto à capacidade da escola em promover uma real educação para a cidadania (quadro 31). Este ceticismo prolonga-se entre aqueles com formação pós-graduada. Contudo, aqueles que possuem uma formação pós-graduada têm uma visão mais positiva da capacidade da escola em promover uma cooperação interpessoal, em desenvolver projetos escolares e comunitários, bem como em promover competências práticas.

Quadro 31 – Correlação de variáveis II

Modalidade que leciona	A escola dificilmente consegue promover uma real educação cidadã E.T.= 14,395 P=0,002<0,05 Outros – 33,3 Básico/sec – 5,6% Sup – 17,7%	
Formação académica e profissional	A escola dificilmente consegue promover uma real educação cidadã E.T.= 14,027 P=0,000<0,05  Graduada – 4,1% Pós-graduada – 18,9% Sup – 17,7%	Promover a cooperação interpessoal E.T. – 4,154 p=0,042<0,05  Graduada – 17,1% Pós-graduada – 27,8%

	Desenvolver projetos escolares e comunitários E.T.= 5,915 P=0,015<0,05  Graduada – 19,9% Pós-graduada – 33,3%	Promover competências práticas E.T. – 4,452 p-0,035<0,05  Graduada – 13,0% Pós-graduada – 23,1%
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

E.T. – Estatística de teste p - valor de prova

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

As mulheres são mais sensíveis ao papel da Geografia para Compreender as transformações políticas, sociais e ambientais (74,8%) que os seus colegas professores (54,2%) – Estatística de Teste 6,916, valor de prova 0,009<0,05 (quadro 32).

Uma vez mais, a nacionalidade revela-se uma variável muito importante: os professores portugueses valorizam muito mais do que os brasileiros o papel da Geografia para a sensibilização para os problemas sociais, bem como a construir uma perspetiva global do mundo, a sensibilizar para os problemas ambientais. Igualmente, os professores portugueses valorizam mais que os brasileiros (embora com valores menos expressivos) promover a compreensão da diversidade do mundo, intervir na resolução de problemas comunitários, contribuir para a tolerância internacional.

As regiões tornam-se a revelar, igualmente, importantes fatores explicativos. De praticamente todas as regiões portuguesas, os professores portugueses valorizam mais o contributo da Geografia para sensibilizar para os problemas sociais, para construir uma perspetiva global do mundo e para sensibilizar para os problemas ambientais, promover a compreensão da diversidade do mundo, contribuir para a tolerância internacional – mas aqui, destaca-se, sobretudo, a Região Norte de Portugal, não tanto Lisboa e Outras Regiões. Uma vez mais, os professores com formação pós-graduada acreditam mais do que os seus colegas no papel da Geografia para sensibilizar para os problemas ambientais (18,5 e 26,9%) e para os problemas sociais (41,7 e 28,8%).

Quadro 32 - Correlação de variáveis, III

(continua)

Género	Compreender as transformações políticas, sociais e ambientais E.T. – 6,916 p-0,009<0,05 Masc – 58,2 Feminino – 74,8%		
Nacionalidade	Sensibilizar para os problemas sociais E.T. – 23,917	Construir uma perspetiva global do mundo	Sensibilizar para os problemas ambientais E.T.-39,625

	p-0,000<0,05 Br – 27,4 Pt-65,2%	E.T.-54,361 p-0,000<0,05 Br-20,7% Pt-76,1%	p-0,000<0,05 Br-15,4 Pt-54,2%
	Promover a compreensão da diversidade do mundo E.T. 35,407 P 0,000<0,05 Br 9,1% Pt 39,1%	Intervir na resolução dos problemas comunitários E.T. 7,265 P 0,007<0,05 Br 18,8% Pt 37%	Contribuir para a tolerância internacional E.T. 27,234 P 0,000<0,05 Br 9,1% Pt 39,1%

Quadro 32 - Correlação de variáveis, III

(conclusão)

Regiões consolidadas	Sensibilizar para os problemas sociais E.T. 26,613 P 0,000<0,05 Norte pt 61,1% Lisboa Pt 68,2% Outras Regiões 66,7% Sudeste Br 32,6% Nordeste Br 26,1% Centro Oeste Br 29,4% Sul Brasil 31,3% Norte Br 14,3%	Construir uma perspectiva global do mundo E.T. 56,588 P 0,000<0,05 Norte Pt 83,3% Lisboa Pt 72,7% Outras regiões Pt 72,7% Sudeste Br 21,7% Nordeste Br 17,4% Centro Oeste Br 23,5% Sul Brasil 28,1% Norte Br 19,0%	Sensibilizar para os problemas ambientais E.T. 42,987 P 0,000<0,05 Norte Pt 61,1% Lisboa Pt 54,5% Outras regiões Pt 66,7% Sudeste Br 17,4% Nordeste Br 10,9% Centro Oeste Br 17,6% Sul Brasil 25,0% Norte Br 14,3%
	Promover a compreensão da diversidade do mundo E.T. 51,734 P 0,000<0,05 Norte Pt 83,3% Lisboa Pt 72,7% Outras regiões Pt 100% (em 6) Sudeste Br 30,4% Nordeste Br 22,8% Centro Oeste Br 47,1% Sul Brasil 59,4% Norte Br 28,6%	Contribuir para a tolerância internacional E.T. 31,317 P 0,000<0,05 Norte Pt 50% Lisboa Pt 31,8% Outras regiões Pt 33,3 Sudeste Br 4,3% Nordeste Br 9,8% Centro Oeste Br 11,8% Sul Brasil 12,5% Norte Br 9,5%	
Formação académica e profissional	Sensibilizar para os problemas sociais E.T. 4,587 P 0,032<0,05 Graduada 28,8% Pós-Graduada 41,7%	Sensibilizar para os problemas ambientais E.T. 4,317 P 0,038<0,05 Graduada 18,5 Pós-graduada 29,6%	

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Quadro 33 – Correlação de variáveis IV

(continua)

Regiões consolidadas	Outros
	E.T. 14,803 P 0,038<0,05  Norte Pt 11,1% Lisboa Pt 18,2% Outras regiões Pt 33,3% Sudeste Br 15,2% Nordeste Br 9,8% Centro Oeste Br 35,3% Sul Brasil 9,4% Norte Br 0,0% (em 21)

Quadro 33 – Correlação de variáveis IV

(conclusão)

Modalidade que leciona	E.T. 9,151 O 0,027<0,05  Básico e secundário/fundamental e médio 11,2% Superior 13,9% Outros 44,4%
Formação académica e profissional	E.T. 5,006 P 0,025<0,05 Formação graduada 18,5% Formação pós-graduada 30,6%

E.T. – Estatística de teste p= valor de prova

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Realizado o teste do Qui-quadrado de independência, verifica-se que ser “Membro de forças políticas ou sindicais” está muito dependente do género. A estatística de teste é igual a 4,492, com valor de prova de 0,034<0,05. Na realidade, os homens, em média, participam mais do que as mulheres (17,5% e 8,6%, respetivamente).

A questão 7 que questiona sobre o papel da escola na promoção da educação para cidadania, obteve um coeficiente de 0,69, com p-valor de 0,03, demonstrando que esta alternativa é significativa quando relaciona as alternativas das questões 7 com a questão 11 que diz respeito a participação em alguma experiência escolar diretamente relacionada com a formação cidadã. Na alternativa E (promover competências práticas) desta questão 7, o coeficiente foi de 1,10, a probabilidade foi significativa porque o p-valor é de 0,012, sendo <0,05, tendo significância quando se correlaciona a alternativa E da questão 7 com a questão 11. Ou seja, a escola é promotora da cidadania nas correlações entre as atividades postas na alternativa (promover competências práticas).

Em relação a questão 11 sobre a participação nalgumas experiências escolares diretamente relacionadas com a formação cidadã, a opção D (não participou de nenhuma atividade extra classe) obteve coeficiente de 0,093 e o p-valor 0,04, mostrando que há significância nas respostas obtidas. Apesar que esta alternativa mostra que na prática poucos professores participaram ou participam efetivamente em experiências relacionadas com a formação cidadã.

No quadro 32, as correlações de Person direcionadas ao papel da escola na educação cidadã, teve significância principalmente as mulheres e os professores portugueses, que se destacaram nas alternativas mais afirmativas. A alternativa F (formar cidadãos críticos e participativos) presente na questão 7 (papel da escola na promoção da educação para cidadania) teve significância na variável Gênero, principalmente entre as professoras.

Os portugueses se destacam com índices significativos nas alternativas B (promover a cooperação interpessoal), C (Desenvolver projetos escolares e comunitários), F (Formar cidadãos informados) e E (Promover competências práticas)

A 8ª questão, sobre o contributo da Geografia para a formação cidadã, as opções que obtiveram maior grau de significância foi a C (Sensibilizar para os problemas ambientais) com coeficiente de 1,88, com p-valor 0,00000, com muita significância. E a outra alternativa é a letra E (Intervir na resolução dos problemas comunitários) com coeficiente de 0,68 e o p-valor de 0,01.

As mulheres, os portugueses e as regionalidades ganham significância e destaque nas correlações referentes ao Contributo da Geografia na formação da cidadania. No quadro 33, as mulheres se destacam na alternativa relativa a compreensão das transformações políticas, sociais e ambientais. Portugal tem correlação de significância maior que a Brasileira nas alternativas de sensibilização social e ambiental, na promoção da compreensão da diversidade do mundo, intervir na resolução dos problemas comunitários, na contribuição para a tolerância internacional, bem como na construção de uma perspectiva global do mundo.

Correlacionando a questão 9 e 8, o Qui Quadrado é de 0,68, um coeficiente ajustado por ser próximo a 0,70, mostrando a relação e explicação das alternativas 9 e 8. Dentre as alternativas da questão 8, a mais significativa foi a G (contribuir para tolerância internacional), tem um coeficiente negativo -1,89, e p-valor de 0,0000, altamente significativo, a outra de significância é a alternativa C (sensibilizar para os problemas ambientais) com p-valor de 0,00, e o coeficiente de 1,64. A correlação entre as questões 9 e 8, o Qui Quadrado é de 0,68 e demonstra que A perspectiva cidadã dos professores está relacionada com a uma Geografia que

sensibiliza e compreende as questões ambientais e políticas, o que é muito significativo para o estudo da tese.

Na questão 9, todas as alternativas tiveram significância, com p-valor de 0,00, porem os resultados dos coeficientes foram negativos, por exemplo, para B, foi de -2,27, para C foi de -3,65 e para D, de -2,96.

Numa perspectiva mais geral, observadas no quadro 34, as principais variáveis que apresentam correlações com significância foram as regiões consolidadas do Norte e Lisboa de Portugal e Centro-Oeste no Brasil; os professores de Nível superior e professores com pós graduação.

Em relação a estatística de correlação (teste Qui quadrado) na questão 10 (Avalie da 1 a 6 a valorização da Educação para cidadania na sua formação inicial), esta correlação entre a valorização da educação para a cidadania na formação inicial com a idade, dá um coeficiente de correlação Pearson igual a -0,244, com valor de prova p igual a 0,000 > 0,05. A correlação é negativa, tem significância estatística e quer dizer que quanto mais velho é o inquirido menos valoriza a educação para a cidadania na formação inicial. Contudo, a idade não tem correlação significativa com a influência da formação inicial nas práticas de cidadania, uma vez que o coeficiente de correlação de Pearson é igual a -0,082, com valor de prova igual a 0,190 > 0,05.

Quanto ao género, não existem correlações significativas com a valorização da educação para a cidadania na formação inicial nem com a influência da formação inicial.

A nacionalidade e a valorização da educação para a cidadania na formação inicial tem correlação de Spearman's rho = -0,199, com valor de prova igual a 0,001 < 0,05; os portugueses valorizam menos, em média, a referida educação para a cidadania. Com a influência da formação inicial o coeficiente de Spearman's rho = -0,125 com p = 0,047 < 0,05, ou seja, os portugueses tendem a valorizar menos a formação inicial (quadro 30).

A correlação de Spearman's rho das regiões consolidadas com a valorização da educação para a cidadania na formação inicial tem um coeficiente = 0,159, com p = 0,011 < 0,05, ou seja, há uma influência efetiva da região na valorização da educação para a cidadania na formação inicial (quadro 30).

Quando correlacionamos a valorização da educação para a cidadania na formação inicial (questão 10) com a influência da formação inicial nas práticas de cidadania que hoje desenvolve como docente (questão 12), o coeficiente de correlação de Pearson é = 0,292 com p = 0,0000 < 0,05. Tem significância estatística. Assim, quem mais valoriza a educação para a



cidadania na sua formação inicial, valoriza mais a influência da formação inicial nas práticas de cidadania que hoje desenvolve – como é normal que suceda.

Na tentativa de correlacionar as questões 9, 10 e 12, o Qui Quadrado ele foi de 0,69, ou seja de todas estimações realizadas, esta teve a melhor correlação entre as questões 9, 10 e 11, a questão 9 sendo explicada pela 10 e 12. Nesta correlação todas as alternativas da questão 9, foram significantes, por exemplo o coeficiente da alternativa B foi de -2,25, com p-valor de 0,000, a alternativa C, teve coeficiente de -3,15, com p-valor de 0,000, e a alternativa D, coeficiente de -2,86 e p-valor de 0,000, quer dizer, todas estas são significantes em relação as demais. Já na questão 10, o coeficiente da alternativa A foi de 2,41, o coeficiente de B foi de 2,14, com p-valor 0,000, o coeficiente de C de 1,57 e p-valor 0,04, ou seja,  $< 0,05$ .

Já a relação da nacionalidade com a influência da formação inicial tem correlação negativa fraca: o coeficiente de Pearson é de -0,050, com  $p = 0,432 > 0,05$  – assim, sem significância estatística. Por último, da análise efetuada, pelo coeficiente de Kendall's tau-b e Sperman's rho, continua a verificar-se uma correlação positiva, com significância estatística, da valorização da educação para a cidadania na formação inicial com a influência da formação inicial nas práticas de cidadania que hoje desenvolve: coeficiente Kendall's tau-b = 0,257, com  $p = 0,0000 < 0,05$  e coeficiente de Sperman's = 0,306 com  $p = 0,0000 < 0,05$ .

No quadro 34 a nacionalidade, regiões e formação académica apresentam correlações significantes com as experiências em formação cidadã que os professores tiveram na sua docência.

Quadro 34 – Correlação de variáveis V

Nacionalidade	Dinamização de clubes ou grupos de intervenção E.T. 18,539 P 0,000<0,05 Br 21,5% Pt 53,3%	Dinamização e organização de comemorações na escola E.T. 9,494 P 0,002<0,05 Br 46,7% Pt 75,0%
Regiões consolidadas	Dinamização de clubes ou grupos de intervenção E.T. 24,306 P 0,001<0,05 Norte Pt 44,4% Lisboa Pt 52,4% Outras regiões Pt 83,3% Sudeste Br 30,2% Nordeste Br 17,9% Centro Oeste Br 23,5% Sul Brasil 20,0% Norte Br 19,0% (em 21)	Dinamização e organização de comemorações na escola E.T. 15,106 P 0,035<0,05 Norte Pt 66,7% Lisboa Pt 77,8% Outras regiões Pt 100% (em 3) Sudeste Br 55,6% Nordeste Br 37,5% Centro Oeste Br 53,3% Sul Brasil 51,9% Norte Br 52,9% (em 21)

Formação académica e profissional	Dinamização e organização de comemorações na escola  E.T. 4,010 P 0,045<0,05 Formação graduada 58,2% Formação pós-graduada 44,1%
-----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Na questão 13, o Qui Quadrado foi de 0,12, considerado baixo e, de entre as alternativas da questão, a que teve mais significância foi a adequação entre teoria e prática, com coeficiente de 0,81 e p-valor de 0,000; isto quer dizer que, deve existir uma maior adequação entre a teoria e a prática na formação inicial ou mesmo na educação básica; também apostar numa educação para resolução de problemas com coeficiente de 0,59, e p-valor de 0,000, surge como significativa (quadro 35).

Quadro 35 - Correlação I, II, III, IV e V

Formação académica e profissional	Aproximação da escola/universidade à comunidade  E.T. 14,935 P 0,000<0,05 Formação Graduada 61% Formação pós-graduada 83,3%	Adequação entre teoria e prática  E.T. 6,080 P 0,014<0,05 Formação Graduada 39,0% Formação pós-graduada 54,6%	Apostar numa educação para resolução de problemas  E.T. 4,779 P 0,029<0,05 Formação Graduada 21,9% Formação pós-graduada 34,3%	Uma formação inicial mais reflexiva  E.T. 19,425 P 0,000<0,05 Formação Graduada 22,6% Formação pós-graduada 49,1%
Género	Adequação entre teoria e prática E.T. 4,254 P 0,039<0,05 Masc.37,9% Fem. 51,0%			
Nacionalidade	Apostar numa educação para resolução de problemas E.T. 36,546 P 0,000<0,05 Br 19,2% Pt 63,0%			

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

### 5.2.3 Síntese da análise

Nos objetivos do inquérito fechado, tentou-se compreender e evidenciar como se dá a participação da cidadania em diversas dimensões da vida profissional e cidadã do professor que está atuando e identificar se houve alguma influência da formação inicial na sua prática

cidadã. Em todas as análises das questões independente de professores portugueses e brasileiros, percebemos poucas diferenças entre as duas realidades e utilizando uma escala ainda mais detalhada pelas regiões brasileiras e portuguesas as respostas se diferenciam com pouca expressão. Com a correlação Binária (Pearson) e Qui quadrado, chegamos a algumas conclusões:

- a) Quanto mais velho é o inquirido menos valoriza a educação para a cidadania na formação inicial;
- b) Quem mais valoriza a educação para a cidadania na sua formação inicial, valoriza mais a influência da formação inicial nas práticas de cidadania que hoje desenvolve como docente;
- c) Há uma influência efetiva da região na valorização da educação para a cidadania na formação inicial;
- d) Os homens, em média, participam mais do que as mulheres em experiências escolares diretamente ligadas a formação cidadã (17,5% e 8,6%, respetivamente);
- e) A perspectiva cidadã dos professores está relacionada com uma Geografia que sensibiliza e compreende as questões ambientais e políticas, o que é muito significativo para o estudo da tese;
- f) As alterações da formação inicial voltada para cidadania passam pela necessidade de uma adequação entre a teoria e a prática na formação inicial e de uma educação voltada para resolução de problemas.

Além do conjunto de análises específicas e individualizadas que foi apresentado acima, outras considerações foram conclusivas no estudo deste instrumento. A questão sobre a **participação na vida comunitária**, por exemplo, o que predominou foi a primeira hipótese de ter sua participação comunitária como membro de associações locais, considerando a questão geográfica da participação, já que as associações locais são os espaços próximos da vivência dos professores enquanto cidadãos comuns. Tal leva a concluir que os professores estão de alguma forma participando das representações locais, que podem ser de bairros ou freguesias, ou cidades que têm algum tipo de vínculo de moradia. Este territórios são fundamentais para a consolidação de uma proposta interventiva do professor de Geografia.

**A questão que trata do papel da escola na promoção da educação para a cidadania**, trouxe 8 proposições, sendo a primeira negativa a todas as outras: a escola dificilmente consegue promover uma real educação cidadã, promover a cooperação interpessoal, desenvolver projetos escolares e comunitários, formar cidadãos informados,

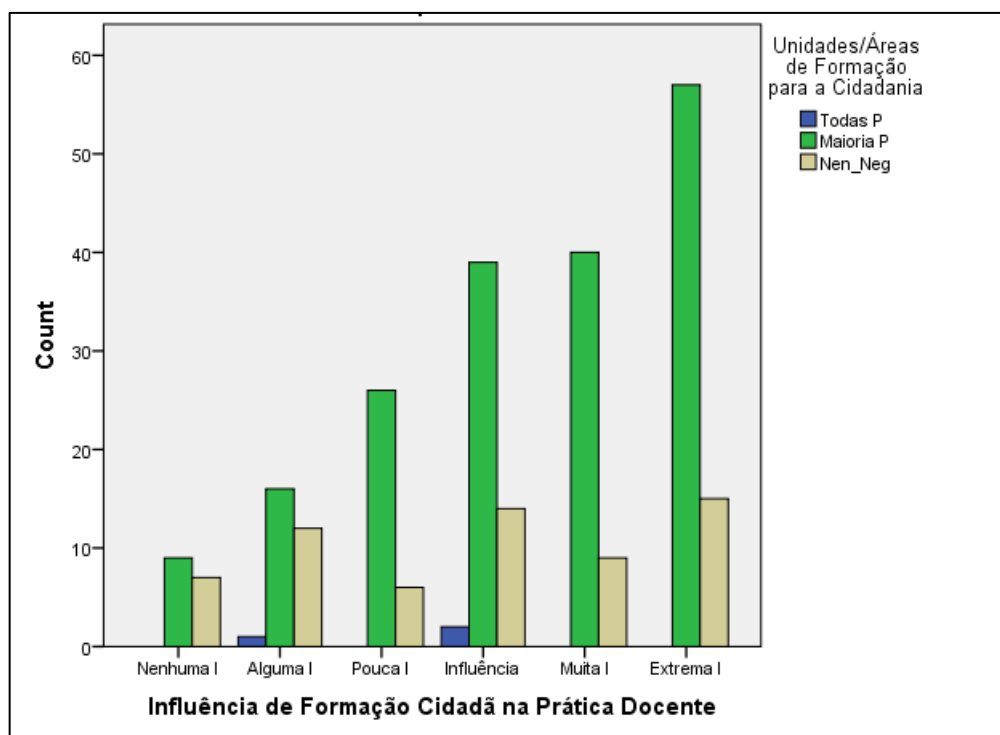
promover competências práticas, formar cidadãos críticos e participativos, propor soluções para problemas concretos e como última proposição desenvolver currículos direcionados para a vida prática. A maioria escolheu, somente, a promoção da cooperação interpessoal como papel da escola para promover a educação cidadã, o que demonstra que, para a maioria dos professores dos dois congressos, a escola não tem maior papel além do que promover a cooperação interpessoal como construção da educação cidadã.

Na questão sobre o contributo da Geografia para a formação cidadã, o inquérito apresentou 7 proposições, todas positivas. A maioria dos professores acreditam que o conhecimento geográfico focado na sensibilização social, política e ambiental já constitui um contributo significativo para a formação cidadã. Tal demonstra, em parte, a força da escola francófona na formação dos professores - o conhecimento tem como finalidade a sensibilização para os valores cívicos; há dificuldade em avançar para etapas mais avançadas, como a intervenção e participação mais ativa da didática da Geografia (Claudino, 2001).

Quando os professores se pronunciam sobre as **áreas/unidades curriculares em que foram mais abordadas na formação para cidadania**, verifica-se que as unidades/componentes curriculares de Didática da Geografia têm uma maior aproximação com a formação cidadã e isto se vê também nos inquéritos abertos já analisados.

O gráfico 75 de forma generalizada apresenta uma correlação entre a influência das unidades/componentes curriculares da formação inicial na prática docente.

Gráfico 75 - Relação entre a influência das unidades curriculares da formação inicial e a prática docente



Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

### 5.3 Grupo Focal

O Grupo Focal foi realizado paralelamente às observações participativas. Este instrumento foi utilizado não só para este doutoramento especificamente, mas também para a investigação maior do “Projeto Sevilha”. Foram efetivados nas instituições Universidade de Lisboa, no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, com alunos do Mestrado em Ensino de História e Geografia; na Universidade Nova de Lisboa, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, com os alunos do mesmo Mestrado; e, no Brasil, na Universidade Federal do Maranhão, com os alunos da Licenciatura em Geografia. Todos os alunos que participaram dos grupos focais também conheciam a proposta desta tese, já que cursavam as unidades curriculares que foram observadas e responderam ao inquérito aberto. Na Universidade Estadual do Maranhão não houve possibilidade de realizar o grupo focal, devido ao facto de os alunos serem alunos trabalhadores e terem passado por um processo de greve muito extenso o que reduziu o calendário universitário.

As questões colocadas a cada grupo focal tratavam do contributo formativo da disciplina de Geografia, sua importância na escola, a relação entre Geografia e cidadania, concepção de cidadania e educação para cidadania. A seguir consta das questões que foram colocadas ao grupo focal.

Quadro 36 - Inquérito Aberto aplicado aos alunos em formação inicial – Portugal e Brasil

1) Pra quê serve a Geografia? Porque que a Geografia é importante na escola?
2) Quando se fala em Cidadania o que entendemos? O que é a cidadania?
3) Passando da cidadania para a educação da cidadania, o que pode ser a educação para cidadania. Pra que serve uma educação para cidadania?
4) A escola pode educar para cidadania? E a partir de que idade a educação para cidadania pode iniciar na escola?
5) Há uma relação direta entre a Geografia e a educação para cidadania? Há uma particular responsabilidade da Geografia com a educação para a cidadania ou não? Ou há responsabilidades partilhadas com outras disciplinas?

Na sequência estão as principais respostas que os alunos responderam acerca do Contributo da Geografia, e as respostas seleccionadas no quadro 37 são endereçadas pelas siglas das suas instituições:

Quadro 37 – Respostas dos alunos portugueses da Universidade de Lisboa

<p><b>Aluno da Universidade de Lisboa (1):</b></p> <p>A educação geográfica serve para que os alunos e jovens tomem consciência do espaço que desenvolvem. Uma das primeiras coisas que é feita numa aula de Geografia é o significado da palavra, geo-terra, estudo-grafia, como é que isto é feito - é através da atribuição de mapas, exemplo dos mapas de freguesias, para entender o espaço com as orientações, referencias e mais tarde as escalas. Isto serve, no mínimo, para se compreender inicialmente o espaço em que se insere, suas interações e saberem como se vão se deslocar. Isto é um aspeto importante. Além disso, a Geografia é uma disciplina transversal tem várias componentes. É subsidiada com várias disciplinas e subsidia várias outras. Pode ser encarada como interdisciplinar, pois quando é aplicado ao estudo do meio entra em interação com diversos elementos e diversas disciplinas, o que é que na descrição, ou língua que ela pode ser impressa, pode ser no português ou Brasileiro, a cabo trata-se de descrever paisagens. Sabemos que existem programas que podem transformar toda superfície em programas geométricos, pode “casar” história com Geografia, e existem historiadores que dizem que a Geografia é subsidiária da história, desde que permite entender que em determinados espaços existem diversos tempos.</p>
<p><b>Aluna da Universidade de Lisboa (2):</b></p> <p>Tem de se considerar qual Geografia, pois eu acho que a Geografia humana está mais direccionada para uma cidadania. Eu acho que a Geografia física é indispensável, sem dúvida, para o aluno, mas a Geografia humana, essa, sim, para mim é muito mais importante, para mim, é fundamental para formarem jovens para terem uma cidadania.</p>
<p><b>Aluno da Universidade de Lisboa (3):</b></p> <p>Na minha opinião, penso que tanto Geografia humana como física são importantes. Para mim interessa-me a problematização. Por isto, interessa-me formar para cidadania, pois assim leva o aluno a questionar o mundo em que vive, a maneira como ele vive, pode questionar-se e desenvolver-se enquanto cidadão,</p>

entender o nível social e económico de outros povos, compreender os diferentes níveis de sociedade em que podem viver, na África e Ásia, e podem ter isto para entender como os povos vivem. Ninguém sabe quem é a civilização mais correta, mas o futuro vai dizer como os direitos humanos são. Cidadania na história pode ser, por exemplo, a compreensão da crise económica de hoje ser entendida a partir de crises do passado. Pegando no império romano, como era organizada a política, tendo hoje o futebol como o circo do passado.
<p><b>Aluno da Universidade de Lisboa (1):</b></p> <p>Espera-se que os jovens, quando formados, tenham uma participação bem mais ativa nas decisões que os envolve. Pois a Geografia humana envolve os aspectos de localização, das cidades e a Geografia física para entender a natureza e a ação do homem sobre a natureza, a relação que se faz dos recursos hídricos. Toda a gente se lembra dos 13% de água, onde somente 2% é de água potável, são muito mal tratados. Isto já é a ação do homem sobre o espaço físico e, depois é a gestão dos riscos - como é que vamos mitigar estes riscos. Existem determinadas situações que podem ser discutidas pelos jovens como o planeamento do território. No 7º ano são indicados princípios de civilidade.</p>

Nas respostas dos alunos da Universidade de Lisboa, verificou-se uma tendência em separar as áreas de conhecimento geográfico, e endereçar determinados assuntos destas áreas com maior ou menor contributo para a cidadania. Para alguns, a Geografia Humana por tratar de problemas e questões sociais, são as mais próximas da contribuição específica da Geografia para a cidadania; outros já sinalizam as questões da Geografia física, como as ambientais com maior contributo. Como alguns são professores em exercício, conseguiu-se, inclusive, indicar os anos do Ensino Básico, onde o currículo da disciplina trabalha princípios de civilidade.

O grupo focal com os alunos da Universidade Nova de Lisboa foi realizado com as mesmas questões do grupo da Universidade de Lisboa e as principais respostas das questões relativas ao contributo da Geografia, foram:

#### Quadro 38 - Respostas dos alunos portugueses da Universidade Nova de Lisboa

<b>Aluno da Universidade Nova de Lisboa (1):</b> “Conhecer o nosso mundo, nosso planeta, os alunos começam a pensar que tem direitos e deveres. Ser mais cidadãos participativos, ou seja, pensar.”
<b>Aluno da Universidade Nova de Lisboa (2):</b> “A Geografia é muito importante para conhecermos os problemas da sociedade. É uma das disciplinas de nível básico e secundário com maiores preocupações com problemas sociais; muitas vezes focam-se na Europa, mas isso são todas as disciplinas são demasiadas “no europeu”; portanto, como a colega diz, estes problemas da sociedade podemos comparar nossos países, relacionando ao nosso país, não ter só olhar no nosso país. Acho que é importante nos formamos e termos uma visão global.”
<b>Aluno da Universidade Nova de Lisboa (3):</b> “Então como a colega disse, há toda uma filosofia de interdisciplinaridade, quando se fala em Geografia, é ao nível do ensino, isto é evidente. É importante também para sabermos onde é que eles estão, pois parece que cada vez mais não sabem onde estão - como se diz no livro de política que os políticos cada vez mais sabem onde vão, mas não sabem de onde são, ou estão, e é por isso que muitas vezes há catástrofes na autarquia em que governam. Pronto, neste nível, há os fenómenos que vemos na televisão relativo ao nosso país, como aconteceu em Guimarães, com as terras desabadas. É

importante saber para entender como temos que corresponder; portanto, a ecologia é importante. Este termo tem a ver com os valores que temos que transmitir aos jovens, sem contar que é uma cadeira lecionada no ensino superior há 50 anos.”
<b>Aluno da Universidade Nova de Lisboa (4):</b> “Primeiro, então é para localizar, saber onde está no seu país, no mundo; depois, chamar a atenção para o que a colega diz do seu ambiente; várias temáticas também, não só o ambiente, a terra, o clima, vários, mas, agora, a introdução às novas tecnologias também. Por exemplo, a cartografia temática, que nos últimos 10, 15 anos, com a renovação do parque informático nas escolas, ajudou aos alunos a fazer novos mapas, mapas temáticos, para comparar e relacionar várias organizações políticas, físicas, etc.”
<b>Aluna da Universidade Nova de Lisboa (5):</b> “Além de reiterar o que os colegas falaram, a Geografia é muito heterogênea, a Geografia fala sobre tudo ou quase tudo, e, então, é importante ter esta noção até para saber de que forma os fenómenos acontecem e passam no mundo. Isto é um aspecto importante, Geografia, enquanto ensino, ajuda os alunos a fazer uma ligação mais abrangente.”
<b>Aluna da Universidade Nova de Lisboa (5):</b> “Vivemos neste mundo, que é considerado uma aldeia global, e temos a noção do que acontece neste mundo e, assim, implementar os valores nos alunos e preservarmos o que ainda resta.”
<b>Aluna da Universidade Nova de Lisboa (6):</b> “O que minha colega diz possibilita a diversidade cultural e propicia ao aluno que tenha essa noção, que eles e todos são diferentes e que temos várias culturas e temos que preservá-las.”
<b>Aluna da Universidade Nova de Lisboa (6):</b> “É muito importante os alunos perceberem e tomarem noção de que não há pessoas inferiores, ou culturas inferiores.”
<b>Aluno da Universidade Nova de Lisboa (7):</b> “Eu penso que talvez em outra disciplina, acho que a história também tenha uma abordagem as questões de culturalidade.”
<b>Aluna da Universidade Nova de Lisboa (5):</b> “A sociologia e a antropologia também.”

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

A partir destas respostas de alguns dos participantes da Universidade Nova de Lisboa, o contexto que abarca a dicotomia entre a Geografia física e humana não é apresentado, como nos alunos da Universidade de Lisboa – inclusive, se fala de uma Geografia de síntese, ou seja, que abrange todos os conhecimentos e engloba questões sociais e ambientais. Entretanto, algumas questões chamam a atenção quando indicam haver culturas e pessoas inferiores. Ou, mesmo, a importância da História, Sociologia e Antropologia como disciplinas que abordam as questões da culturalidade. Surgem, nas respostas dos alunos das duas universidades, respostas algo confusas e com pouca consistência conceitual.

Na Universidade Federal do Maranhão, os alunos da Licenciatura que participaram do grupo focal, falaram, em especial, nesta seleção de respostas apresentadas pelo quadro 39:

#### Quadro 39 – Respostas dos alunos brasileiros da Universidade Federal do Maranhão

<b>Aluna da Universidade Federal do Maranhão(1):</b> “Assim a Geografia para mim se torna a disciplina mais importante das demais, né, não é? Ela é a única que deixa o aluno informado, ela é que faz o aluno pensar, analisar o mundo em que vive em vários aspectos, não só de linguagens, não só das questões físicas mas, principalmente, a forma como eles se relacionam ele busca entender como é que ele ... Como é que ele vive em sociedade né / não é? ”
<b>Aluna da Universidade Federal do Maranhão (5):</b> “A Geografia proporciona uma reflexão acerca do mundo em que o educando que o aluno vive, e por isso se torna, assim, a disciplina primordial para a educação básica.”



<b>Aluno da Universidade Federal do Maranhão (3):</b> “Eu acho que a Geografia ela é uma das disciplinas particularmente para mim aliada a história uma das únicas capazes de proporcionar mais conhecimento sobre a realidade da sociedade que temos e também de proporcionar o saber para nós transformar a essa realidade o que está imposto assim como a minha colega falou é ... a formação do cidadão né/ não é.”
<b>Aluna da Universidade Federal do Maranhão (7):</b> “... Aqui, geralmente a disciplina Geografia é colocada “meio de lado”, principalmente a Geografia escolar. Então, dá-se muita importância às disciplinas de português matemática. A Geografia acaba colocando ela de lado. Eu penso que isso pode acontecer porque a Geografia também ela é utilizada de maneira errada ela pode também levar a alienação né...Então, o estado acaba utilizando a Geografia escolar de uma certa forma, para alienar um pouco o aluno, mas sabemos que quando o aluno tem consciência né/ não?”
<b>Aluna da Universidade Federal do Maranhão (6):</b> “Acho a disciplina importante porque faz a gente pensar sobre o mundo que vivemos nos forma como cidadão.”
<b>Aluna da Universidade Federal do Maranhão (2):</b> “Eu acredito que a Geografia é uma disciplina muito ampla, ao mesmo tempo complexa, por abranger tantas questões ambientais.”
<b>Aluno da Universidade Federal do Maranhão (1):</b> “É isso assim a Geografia serve é ... para contribuir desenvolver o cidadão crítico, né?”

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Nas falas dos alunos da Universidade Federal do Maranhão evidencia-se a ideia de que a Geografia é responsável pelo desenvolvimento do senso crítico do cidadão, bem como de grande amplitude, por tratar das questões que envolvem as ações humanas e ambientais. Outro fator que chamou atenção foi o papel questionável da Geografia escolar, que para o aluno se apresenta como ferramenta de alienação, principalmente na área da cartografia escolar - já que se salienta a forma errada de trabalhar estes conhecimentos e, portanto, a falta de prestígio da Geografia com relação às disciplinas de português e matemática, consideradas na escola mais importantes (tanto em Portugal como no Brasil).

Na questão que discutimos sobre a concepção de cidadania e educação para cidadania os grupos focais tiveram diversas respostas diferentes. Abaixo elencamos algumas no quadro 40:

Quadro 40 - Respostas dos alunos portugueses da Universidade de Lisboa sobre concepção de Cidadania

<b>Aluno da Universidade de Lisboa (1):</b> Não existe nenhum incentivo em Portugal, neste momento, para investir em cidadania. Não há dinheiro, nem na escola e nem no governo para investir em programas de cidadania. Antes de haver educação geográfica, tem que haver educação e o professor, desvalorizado, tem que, às vezes, substituir os pais por causa da crise portuguesa. O aluno que tem os pais sofrendo com a crise não tem condições e predisposição para ser educado para cidadania. Ele está com fome, sem disposição, disperso na sala de aula.
<b>Aluno da Universidade de Lisboa (2):</b> Colega, se olharmos para o mundo fora, Portugal não estamos tão mal, as restrições aos muçulmanos é algo que não existe aqui.
<b>Aluno da Universidade de Lisboa (2):</b> Para mim cidadania é um fator cultural.
<b>Aluno da Universidade de Lisboa (3):</b> Tem-se a Carta Internacional de Educação Geográfica, que é uma aposta para tornarem os cidadãos conscientes no mundo em que vivem.

**Aluna da Universidade de Lisboa (4):** A sociedade portuguesa é uma sociedade que crê na cidadania.

**Aluno da Universidade de Lisboa(5):** Eu entendo a cidadania como algo cultural, por isto não tem a ver com as disciplinas somente. A educação geográfica tem que responder a um conjunto de parâmetros e aprendizagens importantes para formar o cidadão.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Esta questão teve muitos contrastes nas respostas dos alunos da Universidade de Lisboa. Enquanto alguns diziam que Portugal não tinha incentivo de políticas e atitudes voltadas para a educação da cidadania, outros evidenciavam o contrário, salientando o quanto a sociedade portuguesa acredita na cidadania e que isto se manifesta no respeito que se tem no território português das culturas diferentes como a dos muçulmanos. A crise económica e, consequentemente, social, que o país passava, afetou a educação geral da escola portuguesa e as famílias sofrem hoje por um contexto educacional muito maior que a educação geográfica pode tentar estudar sozinha.

Os alunos que participaram do Grupo Focal da Universidade Nova de Lisboa sobre a concepção de Cidadania e Educação para Cidadania, responderam:

Quadro 41 - Respostas dos alunos portugueses da Universidade Nova de Lisboa sobre a concepção de cidadania

<b>Aluna da Universidade Nova de Lisboa:</b> Assumir as questões de direitos e deveres.
<b>Aluna da Universidade Nova de Lisboa:</b> Acidania é o conjunto de normas estruturadas para que a sociedade se segue para ter uma boa vivência em comum, uma vivência social.
<b>Aluna da Universidade Nova de Lisboa:</b> Como os colegas falaram, nós podemos ser cidadãos com os conhecimentos que a Geografia nos dá sobre o lugar de onde viemos, ou vivemos, e de tomarmos decisões responsáveis e conscientes.
<b>Aluna da Universidade Nova de Lisboa:</b> Ao saber do nosso local, o nosso direito, temos consciência do que é ser cidadão. Eu acho que isto é importante também, assim nós conseguimos ter um papel importante e fundamental na sociedade e controlá-la também.
<b>Aluna da Universidade Nova de Lisboa:</b> Ou talvez não deixe que sejamos controlados por ela, portanto, acho que a cidadania tem a ver com a etnologia da palavra, diz respeito a cidade ao habitar esta cidade de forma equilibrada, tirar partido do que a cidade nos possa oferecer.
<b>Aluno da Universidade Nova de Lisboa:</b> Tem a ver com este conjunto de normas que já foi referenciado, de forma que todos atendam às suas necessidades, numa sociedade com valores corretos; no caso de uma exposição na Sociedade de Geografia ou, mesmo, de um espetáculo de teatro, a educação para poder questionar todos estes valores que podem passar numa época de crise.
<b>Aluno da Universidade Nova de Lisboa:</b> Educar é estabelecer seus direitos e deveres na sociedade, de forma que eles possam ocupar seus lugares na sociedade.
<b>Aluno da Universidade Nova de Lisboa:</b> Eu penso assim, acho que a escola deve ter o papel na formação de cada um de nós, essa educação para cidadania deve ser parte de nós mesmos. E eu entendo que a educação para cidadania é um complemento, um contributo que a escola vai dar, não como uma formação inicial. Tem que ser uma escola de formação inicial de cidadania, daí estamos indo pelo mal caminho.
<b>Aluno da Universidade Nova de Lisboa:</b> Eu tenho um bocado de dificuldade de entender a educação para cidadania, porque eu não creio que as pessoas tenham que ser ensinadas a viver em comunidade, faz-me um

pouco de confusão, é um contributo para viver em comunidade. Pois é normal e natural que as pessoas vivam em sociedade.
<b>Aluno da Universidade Nova de Lisboa:</b> Penso que, é algo transversal, não só como tema isolado, tanto no ensino básico como no secundário, não pode ser algo exclusivo, todos podem contribuir, algumas áreas mais que outras como a Geografia, parte da história. Portanto, educação para cidadania serve para atuar de forma mais consciente, para termos grande capacidade crítica de análise, conhecer o mundo, poderemos concretizar com direitos e deveres.
<b>Aluno da Universidade Nova de Lisboa:</b> Os primeiros pressupostos são os de facultar instrumentos para que os cidadãos se tornem parte ativa na sociedade. Muitos de nossos cidadãos são ativos, na sociedade portuguesa, em que vivo, em que as medidas são impostas, parece que as pessoas não refletem, e isto é uma falha de educação, não só da família, mas também é da escola.
<b>Aluna da Universidade Nova de Lisboa:</b> Nós temos que ser educados a ser cidadãos desde o começo de nossas vidas, deve ser desde a pré-escola. As coisas básicas, ensinar uma criança a respeitar a outra, isto já é intervir para uma criança ser cidadã. Então, desde a pré-escola, e em casa, os pais devem ter um papel. Isto é muito difícil, porque os pais trabalham 8 horas ou mais, passam a maior parte do tempo trabalhando, não ficam com os filhos, muitas vezes só na hora do jantar, ou nem isso, e, por isso, temos uma certa mudança na sociedade. Algumas mudanças nós vemos lá fora na Inglaterra, que as mulheres não trabalham tanto. Acho que isto é importante. Os pais têm que estar mais presentes e, portanto, cidadania deve começar em casa, como a colega disse é um complemento, é uma ajuda.
<b>Aluna da Universidade Nova de Lisboa:</b> É um pouco isso que a colega disse, mas eu não acho que são os pais que são “sem tempo”. Tive uma mãe que trabalhou muito e não foi por isso e ela não nos deu uma educação primordial. Portanto, eu acho que as famílias estão-se destituindo destas funções; penso, sim, que a escola tem um papel, importante como componente que lá está e concordo com a LF que é dever ser desde a pré-escola. Depois, o que nós observamos é que chegamos à conclusão que a educação não é sinónimo, nem de formação, nem de cidadania. As pessoas na universidade tem comportamentos pouco cidadãos.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

As respostas dos alunos no quadro 41 evidencia as possibilidades que a educação geográfica possibilita para a construção de uma educação da cidadania. Todavia, deixam claro que a educação da cidadania não é algo que se desenvolve exclusivamente na escola e, sim, na família, deste o nascimento somos envolvidos em processos educativos que têm, ou não, forte influência no desenvolvimento de posturas e atitudes cidadãs. Salientam-se os papéis das ciências da Geografia e da história como mais próximas a esta formação crítico e social do cidadão.

Os alunos que participaram do Grupo Focal da Universidade Federal do Maranhão, sobre a concepção de Cidadania e Educação para Cidadania, responderam:

#### Quadro 42 - Respostas dos alunos brasileiros da Universidade Federal do Maranhão sobre a concepção de cidadania

<b>Aluna da Universidade Federal do Maranhão (1):</b> Olha, tem até um questionário que a gente fez semana passada sobre isso. A gente escuta tanto essa palavra cidadania e na hora que a gente vai escrever sobre ela, meu Deus, mas o que é cidadania? E, assim, a gente aprende muito no ensino médio fundamental que cidadania relacionada a direitos né/ não é? E a deveres normalmente mas, a nós mais deveres né/ não é? Já que não temos nossos direitos garantidos né/ não é? Mas cidadania é isso né/ não é? E você tem o conhecimento do que seja todos os direitos né/ não é? Nosso e também dos deveres.
<b>Aluno da Universidade Federal do Maranhão (2):</b> Eu concordo com a colega. Vejo cidadania como a formação do papel de cidadão diante da realidade e a formação de acordo com a sociedade que vive.

<p><b>Aluna da Universidade Federal do Maranhão (3):</b> A gente aprende que nós temos muitos deveres para cumprir muitas tarefas e eu acredito que cidadania seja isso né/ não é? Nós nascemos, nós já temos um papel, nós já temos que desenvolver muitas atividades e também eu acho que é ... Tanto cumprir papéis como lutar pelos nossos direitos né/ não é? Não se calar diante do que é posto a gente e questionar realmente o que estiver errado.</p>
<p><b>Aluno da Universidade Federal do Maranhão (4):</b> Eu concordo também com meus colegas que cidadania são direitos e deveres e ... Assim, nossos deveres é, sempre, ter muita responsabilidade na função, seja professor, seja outro funcionário e é isso.</p>
<p><b>Aluno da Universidade Federal do Maranhão (6):</b> Bom eu acho que cidadania é uma palavra bastante complexa. Eu acho que não está além de deveres direitos e deveres. Eu acho que, muitas vezes, os direitos e deveres eles estão pautados numa questão maior, a legislação. Mas eu acho que para a gente falar de cidadania, tem que ter um conhecimento mesmo, acho, do que é a realidade, a consciência do que é e o que não é, não um padrão que, às vezes, o estado e a sociedade nos coloca; mas eu acho que é uma coisa tão difícil de a gente conseguir conceituar cidadania, acho que é algo maior então, assim, eu não sei nem o que dizer, assim, o que é a realmente cidadania. Acho que, na verdade, é você né/ não é? Da realidade onde você possa realizar o que foi melhor para as pessoas e para você. Segue padrões que, geralmente, nem sempre são certos, mas você segue aqueles padrões ou eu entendo a cidadania como isso. Assim, eu acho que você conseguir viver de forma plena e você conseguir tanto ter esses direitos e seus deveres, mas, também ter consciência de tudo que existe por trás desses sistemas</p>
<p><b>Aluna da Universidade Federal do Maranhão (4):</b> A visão da minha colega é mais interessante. Eu penso como ela que cidadania vai além de direitos e deveres né/ não é? Quando estava conversando aí, eu até coloquei aí três verbos para a gente ir além do que {... inaudível} cidadania... cidadania é entender, primeiro é entender onde você está, é quando ela falou aí o melhor para todos. Eu até coloquei aqui coletividade, você entender em que você vive para onde você vai o que você está pensando. Você entender o que realmente é essa sociedade né/ não é? Os pilares para ser cidadão também é mudar o que você sendo cidadão e pode fazer, né/ não é? Traz mudança.</p>
<p><b>Aluno da Universidade Federal do Maranhão(7):</b> Concordo que a escola pode e você tocou em um ponto muito importante aí. Deve, né/ não é, de dever, a gente sabe que é dever do estado proporcionar educação escolar para a formação com muito trabalho e, também, para a formação cidadã. Então, é dever do estado, eu concordo com meus colegas quando eles falam da educação infantil. É ali que tudo começa. Então, se a gente filtrar bem a educação infantil, várias questões que envolve cidadania, o afeto o companheirismo das crianças né/ não é? Tudo isso envolve cidadania quando {... inaudível} eu estava ali anotando {... inaudível} eles falando e eu refletindo é um processo contínuo a formação da cidadania no ensino médio e que você vai compreender quando criticarem você, vai entendendo melhor o meio que o cerca e a {... inaudível} dar a cara a tapa para ter informação da cidadania. Nós temos um projeto no estado, que é o projeto diretor de turma, em que o professor é responsável por uma turma de alunos para ele acompanhar mais de perto, para ter um acompanhamento familiar. Acompanhar bem de perto, mesmo entender todas as questões que o aluno está pensando. E, aí, eu fiquei pensando, agora por que não o projeto diretor de turma já partindo do ensino fundamental né/ não é? Por que aí nós podemos ver, antes tarde do que nunca, quem sabe se conhecendo mais uma... numas séries iniciais, a gente não teria, já, pessoas completamente formadas, bem-educadas? Então, é um processo contínuo e acredito que a escola, nós professores, que seremos professores, somos os principais atores né/ não é?</p>

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2014.

Como estratégia de recolha de opiniões, pensamentos e perspectivas, o Grupo Focal trouxe muitas amostras que são válidas para complementar a análise do doutoramento. Entretanto, em alguns momentos, por falta de experiência, reconheço algumas dificuldades em controlar e organizar as falas após algumas dispersões. O Grupo Focal foi de muita riqueza e somada aos outros procedimentos fortaleceu a hipótese da tese, onde se reconhece enquanto sujeito em formação inicial o contributo e papel que a Geografia tem com a formação cidadã, mas que na formação inicial isto está centralizado mais no campo das ideias e discursos do que na prática. Tiveram momentos ricos e as principais características que percebemos, ao realizar

os grupos focais, foi que os alunos, independente da instituição em que se estão formando como professores, apresentam muita convicção, ao afirmar que a ciência geográfica ou a disciplina Geografia apresenta grande contributo para a cidadania, seja ela dentro ou fora do espaço escolar.

Chamaram a atenção para presença forte da dicotomia ainda existente entre Geografia Física e a Humana, bem como do seu papel na formação da consciência espacial que desenvolvem quando se apropriam destes conhecimentos. Admitem ser a ciência geográfica a área vanguarda da formação para cidadania, mesmo tendo em todos os discursos dificuldade de expressarem o que realmente acreditem que seja a cidadania e a educação para cidadania. Reconhecem que outras áreas como História e Antropologia também há contribuição, mas validam a capacidade da Geografia possibilitar ao estudante conhecer o mundo, ser cidadãos mais participativos e ter caráter multicultural.

Entre os principais enfoques na cidadania e sua relação com a Geografia que as falas dizem, todos afirmam a proximidade entre a ciência geográfica e a formação para cidadania. Entretanto, apresentam algumas particularidades que remetem para a influência da formação inicial. Na Universidade de Lisboa, por exemplo, o discurso dos seus alunos aborda a função social da ciência geográfica de forma claramente incontestável. Tal sucede quando referem, por exemplo, a Geografia como conhecimento de conscientização do espaço que os homens desenvolvem, das interações presentes no espaço, a descrição das paisagens, e ainda afirmam que a sociedade portuguesa crê na cidadania e que a educação geográfica tem que responder a um conjunto de parâmetros e aprendizagens importantes para formar cidadãos.

A Universidade Nova de Lisboa, complementa este discursos dos alunos da Universidade de Lisboa com alguns indícios e identificações da ciência geográfica com as questões da formação da cidadania. São citadas as competências da ciência em nos habilitar em conhecer o mundo, ser cidadão mais participativo, conhecer os problemas da humanidade, localizar, cartografar, o caráter heterogêneo da Geografia e sua possibilidade de discutir a diversidade cultural.

Os alunos da Universidade Federal do Maranhão também reforçaram a ideia da ciência geográfica como ciência que mune o aluno de informação e conhecimento sobre a realidade da sociedade. Eles alimentam o debate de ser esta uma disciplina escolar capaz de transformar a sociedade e a realidade e, portanto, nos formar como cidadãos críticos dos espaços que vivenciamos.

O grupo focal como instrumento de investigação qualitativa, neste doutoramento, teve como intuito principal auxiliar e reforçar as afirmações coletadas nos outros instrumentos

que se aplicaram aos alunos, com um carácter mais exploratório. Somaram-se as afirmações previstas na hipótese, já que a participação das questões da cidadania na formação inicial ainda é pequena. E está muito enraizada nas dimensões técnicas dos conhecimentos específicos, ou seja, a perspectiva do conhecimento geográfico ultrapassar uma concepção técnica e explorar suas capacidades emancipatórias de intervir no território.

## CAPÍTULO 6

### 6 CIDADANIA TERRITORIAL COMO CAMINHO PARA A GEOGRAFIA

**CIDADÃ:** uma proposta pedagógica de formação inicial

Neste capítulo, apresentamos algumas dimensões, atitudes e proposições reflexivas para a viabilização da proposta de repensar a formação inicial dos professores de Geografia, incorporando a Cidadania Territorial como fator identitário dos currículos, das práticas e do perfil do professor que estamos formando. Estas atitudes e proposições são resultado de todo trabalho deste doutoramento com professores formadores, futuros professores e professores em exercício, somado a experiência profissional, enquanto professora de Geografia na escola por 10 anos na Educação Básica e 13 anos na formação de professores pedagogos (primeiros anos do ensino fundamental/ensino básico) e geógrafos.

A proposta apresenta-se como parte de três enfrentamentos: a) o *dimensional*, por direcionar as atitudes e propostas que esta investigação possibilitou após análise, orientando as diretrizes e reflexões sobre todas as esferas de atuação do professor de Geografia; b) as *ações* apresentadas como práticas de sustentação das dimensões; e, c) as proposições reflexivas para o campo de estudo desta investigação em formação inicial.

Uma das análises que socializamos e que auxiliou na construção destas dimensões, ações e proposições reflexivas, foi apresentado no mês de novembro de 2014, ao XIV Colóquio Ibérico de Geografia, em Guimarães, uma comunicação com o nome: *Professor inseguro, passivo e incrédulo: O discurso de quem forma e de quem está se formando* (BRAGA, 2014).

Foi nesta análise das entrevistas aplicadas aos professores formadores e aos inquéritos abertos aplicados aos alunos em formação inicial das instituições portuguesas e brasileiras desenvolvidas na investigação de doutoramento que este discurso se formou. A análise gerou a afirmação do título do artigo. Entre os resultados que constatamos no perfil dos alunos, temos a seguir:

#### a) **Inseguros**

Consideram-se nesta condição, pois, na sua formação dificilmente se sentem partícipes no processo de construção da aprendizagem. A concretização da relação entre teoria e prática não é explorada, vez que não se vivencia uma formação pautada na prática de investigação para o ensino. Esta fica apenas no discurso. Como um aluno de Portugal

cita no inquérito aberto: “Infelizmente ao longo do Mestrado em Ensino, a prática letiva não foi muito persistente, o que impede desde longe uma verdadeira contribuição para uma prática profissional cidadã”. E um aluno do Brasil que jogou suas expectativas na atividade do Estágio, disse: :“Acredito que os estágios curriculares contribua para a prática profissional sim, pois são através deles que teremos o real contato com a sociedade, uma vez que estes alunos da educação básica em sua grande maioria são o reflexo da sociedade atual.” Chaigar (2014) já valida a condição paradigmática quantitativa no trabalho docente, em que pouco tempo se tem para criar investigação e reflexões em práticas de docência. As aulas são centradas nos conteúdos e pouca discussão. Por sua vez, o “estágio” é pouco explorado como fonte de discussão e investigação reflexiva nas disciplinas de formação inicial. Martins (2014) chama a atenção para considerar o estágio Supervisionado como “eixo central” na formação acadêmica do professor, corrigindo a situação atual, em que o mesmo é desvalorizado e descontextualizado do curso.

#### **b) Passivos**

Não há um direcionamento para encorajar a criação de situações de investigação, pois considera-se que, em função da elevada carga de conteúdos na sua formação inicial, levar-se-á tempo e dificuldades em dinamizar e diferenciar na elaboração dos planos de trabalho na escola. Como não se vivenciou na formação inicial, fica-se muito no campo da teoria do ensino e, não, na sua prática, o que reforça uma condição de unilateralidade do processo de ensino com a transmissão de conteúdos. Ele assiste à aula de didática. Portanto, ele dará aula para seus alunos também o assistirem. Costella (2013, p. 63) afirma que

[...] as universidades ensinam o conteúdo proposto de cada ciência, as especializações preponderam [...] os professores frutos dessas universidades sabem muito Geografia, mas sabem pouco como transformar os conhecimentos acadêmicos em conhecimentos de sala de aula na educação básica.

Isto confirma a ausência de um direcionamento para investigar sobre esta condição entrelaçada entre conhecimento acadêmico e conhecimento escolar. Daí, a passividade como consequência da zona de conforto facilitada pelos manuais didáticos que trazem diversas proposições de atividades de aprendizagem e conteúdos já formatados, facilitando a rotina da prática de ensino do professor.

#### **c) Incrédulos**

Os futuros professores não acreditam no potencial do conteúdo geográfico como instrumento de tomada social. Entendendo aqui que o termo *tomada social* esteja posto numa condição de atuação para além da compreensão da diversidade do mundo e dinâmica social, política e ambiental mundial, como viu-se no inquérito fechado aplicado aos



professores de Geografia portugueses e brasileiros. Na questão 8 do inquérito fechado as proposições que sinalizavam posturas para além de apresentar e compreender estas transformações no mundo dinâmico numa aula por exemplo foram pouco assinaladas. Isto sinalizou e alimentou esta ideia de que somos professores incrédulos no sentido geral de ir para além da compreensão, ou seja, no geral não propomos projetos de participação social, de intervenção e ou solidariedade, salvo alguns casos. Isto porque alguns entraves ainda persistem na própria essência do campo geográfico como a dicotomia entre as Geografias humana e física, pois o discurso da homogeneidade não é praticado e sim reforçado, o condicionando a se integrar a um campo ou a outro da ciência geográfica. Ele reproduz e não se sente incentivado a crer no poder de “guerra” que a Geografia pode instrumentalizá-lo com as metodologias mais adequadas e projetos de investigação territorial. Ou seja, se escondem atrás do discurso vazio da impotência gerada pelas normas ministeriais, curriculares ou mesmo no comportamento do alunado, para não refletirem sobre a transposição didática (Souto González, 2002). Isto alimenta a descrença, porque, inclusive, isto não está presente nos manuais didáticos mas, sim, na forma como o docente organiza a sua metodologia de trabalho no ensino de Geografia.

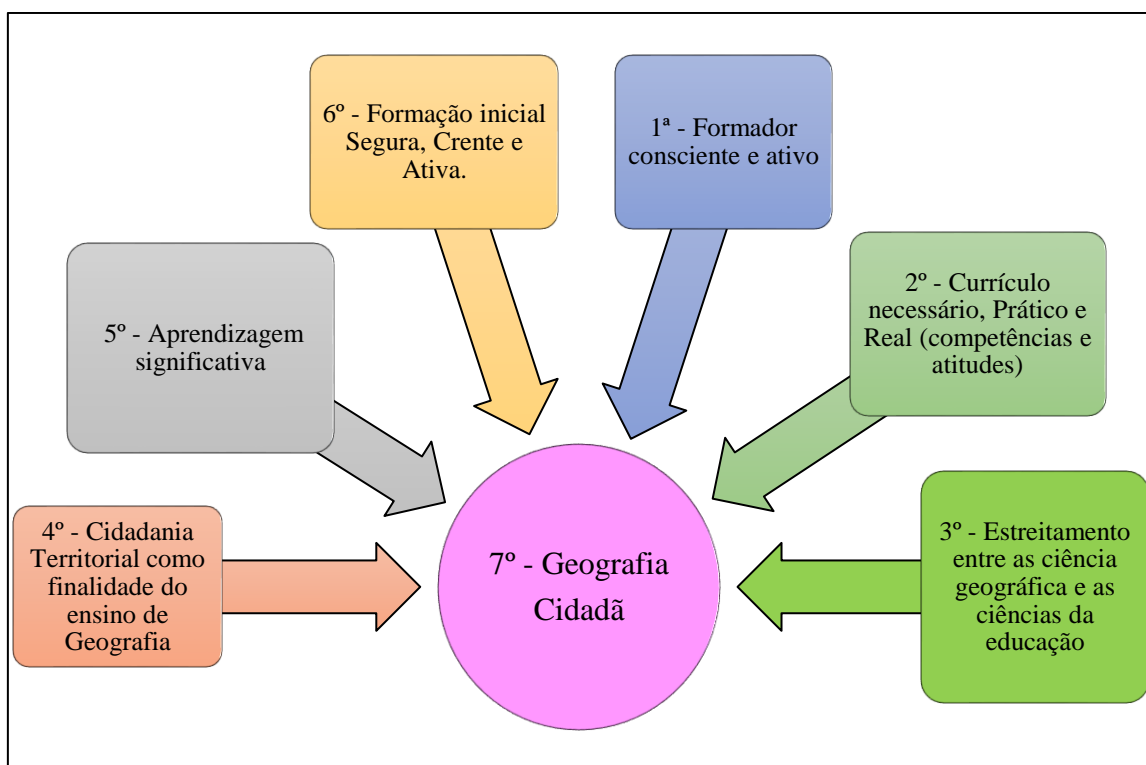
Por outro lado, os professores formadores reconhecem as fragilidades nos cursos de formação, a necessidade de construir currículos mais reais e próximos as escolas, de realizar novos debates sobre a formação do professor de Geografia e cidadania. Entretanto, em nenhum momento admitem ou relatam fragilidades em sua própria prática profissional, na sua condição de formador de professores e, no caso específico de Portugal, a principal dificuldade apontada pelos formadores estava no respaldo da formação dupla em ensino de História e Geografia, que dificultava a formação mais completa do professor de Geografia, bem como o desenvolvimento do perfil profissional mais adequado a realidade escolar. Atualmente, pós-Decreto-Lei 79/2014, este argumento pode ser colocado de lado, já que a formação foi ressignificada, com a separação dos mestrados em ensino de História e Geografia.

Já a realidade brasileira, mesmo sendo diferente do ponto de vista da organização e funcionamento do sistema lusitano, com a licenciatura em Geografia, considera que os alunos que entram nas universidades apresentam, hoje, mais dificuldade e imaturidade para desenvolverem este perfil necessário a Geografia que atua na escola. E muitas vezes se estagnam no campo das conformidades facilitadoras, vivenciadas enquanto alunos. Seria como, mesmo formados, continuassem se sentindo como alunos, num espaço

que é construído unilateralmente pelo professor e pelo currículo, portanto inquestionável por sua condição de receptor de conteúdos.

No momento de análises destes elementos constituintes do perfil dos alunos em formação inicial, baseados nos inquéritos abertos, construiu-se um organograma orientador, onde se identificou sua instituição e país, que foi um suporte de ações fundamentais para viabilizar a formação inicial dos professores de Geografia na perspectiva da Geografia Cidadã, que se formulou com estes. Entretanto, com o avanço das análises dos outros instrumentos metodológicos que colhemos, reformulamos este mapa conceitual (figura 2) apresentado mais adiante neste capítulo.

Figura 2 - Formação Inicial na perspectiva da Geografia Cidadã (I)



Fonte: Criação da autora. A figura apresentada no XIV Colóquio Ibérico de Geografia, Guimarães 11/2014.

1ª – Professor formador consciente e ativo – institucionalmente, praticar o que discursamos: participar por meio de projetos e iniciativas de extensão no ambiente profissional dos professores que formamos; exercer o papel de mediador e refletir isto nas propostas curriculares que adotamos. Refletir no currículo que construímos para formação de professores, tendo como exemplo os eixos condutores, baseados na proposta de Ruz (1998), o técnico e o prático na formação; a integração dos saberes; a preparação para a

participação social; o desenvolvimento de atitude teórica-crítica e a prospectiva na formação de professores. Pois pode se tornar algo que gere novas atitudes de nós, que somos os formadores dos professores.

2ª – Currículo necessário, prático e real: elaborar e reconstruir um currículo de formação inicial com o intuito de instigar atitudes competentes, como (Perez, 2015, p. 12) a resolução de situações problemas, reais e necessários, como exemplo desta relação entre teoria e práxis, já que *“las dimensiones y esos problemas de nuestro mundo exigen que sean abordados desde la educación com uma mirada global que, a su vez, Analice lo local y propicie la intervención em los contextos em los que se desarrolha la vida de los alunos y alumnas.”*.

3ª - Estreitar as relações com as Ciências da Educação – a epistemologia do ensino de Geografia passa pelo debate acerca dos processos educativos e da profissionalização docente; mesmo considerando a produção científica de investigação na didática de Geografia ter um nicho de grupos de pesquisa e estudos além de publicações substanciais enquanto área de conhecimento da ciência geográfica, e mesmo assim, ainda precisa-se estreitar os estudos, ler e relacionar conhecimentos da área da Educação, pois sua relação com a formação para educar o cidadão apresenta-se mais discutida e tem que se apoderar destas para avançar num contributo mais factual da didática da Geografia na construção do cidadão geograficamente competente e no professor interventor e cidadão ativo que se almeja.

4ª – Cidadania Territorial – dimensão de análise para a construção de uma proposta de formação inicial de professores de uma Geografia Cidadã. Uma formação “libertária”, ativa e interventora, como diz Paulo Freire, no sentido da autonomia e criatividade do futuro professor, que emancipe a autonomia didática, política e pedagógica do professor de Geografia na escola e com a escola. Desenvolver a consciência cidadã-espacial do professor na sua formação inicial, para que este seja mediador da construção da consciência planetária cidadã do seu alunado e juntos despertarem ações necessárias para o bem estar coletivo dos que habitam o mesmo território.

5ª e 6ª – Aprendizagem significativa será consequência destas atitudes iniciais e isto permitirá preparar melhor nossos professores para construirmos perfis mais crentes, seguros e ativos. Ausobel, Novak e Hanesian (1980), em sua teoria, diz-lhe que há três requisitos essenciais para a aprendizagem significativa: a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica; a existência de conhecimentos na estrutura cognitiva que

possibilite a sua conexão com o novo conhecimento; a atitude explícita de apreender e conectar o seu conhecimento com aquele que pretende absorver.

O aluno que está se construindo professor, tem uma relação estreita com a didática desde sua alfabetização. As representações que são construídas ao longo de doze anos de escolaridade são fortalecidas quando chegam na universidade e não percebem diferenças entre as didáticas dos professores da educação básica e secundária e dos professores formadores. E neste sentido, fica mais difícil este modelo se desconstruir (CAMPOS, 2013). O que fazer nestas situações? Como encarar a escola e sua complexidade? Como desconstruir esta didática tão enraizada? Como ser um professor mais participativo e formador de cidadãos?

Estas questões fizeram parte da investigação empírica deste doutoramento e com o convívio com os futuros professores, percebeu-se uma aflição por parte de uns que estão preocupados e uma apatia por parte de outros, que acreditam que não podem ser diferentes dos que já atuam na educação geográfica.

São pouco conhecidos os estudos que relacionam o desempenho do aluno na formação inicial com sua prática profissional na escola – o que é, em si mesmo, significativo. Todavia, acredito que a participação do futuro professor na universidade é um bom parâmetro para uma prática mais participativa ou não na escola. Poucas as vezes me deparei com situações contrárias de ter bons alunos na formação inicial e que já como professores, serem medíocres na escola – mas, para além da experiência profissional pessoal, há uma evidente carência de investigação nesta temática específica.

## **6.1 Dimensões e atitudes que possibilitam as proposições reflexivas da formação inicial**

A pretensão é identificar as dimensões necessárias para que o propósito da cidadania territorial (discutida no 2º capítulo) se coloque como opção para uma Geografia Cidadã na formação inicial dos professores, para, em seguida, apresentarmos algumas atitudes que consideramos fundamentais para a efetivação destas diretrizes. As dimensões que norteiam a proposta deste doutoramento são:

- a) Desenvolver uma “Geografia Cidadã”, como um conceito novo na área da Didática de Geografia, com origem em abstrações de Bordignon & Oliveira (1989), Gadotti (1992) e contribuições de Souto & Fita & Fonfría (2015) que trouxeram-nos a *Escola Cidadã*, com o intuito de construir uma Geografia

da escola unificada, que respeite as diferenças locais, regionais, multiculturais, a educação popular e que seu conhecimento esteja a serviço da construção da consciência espacial do cidadão e de sua atuação.

- b) Formar o “cidadão geograficamente competente”, com raízes em Mérenne-Schoumaker (2002, p. 44) numa perspectiva de:

Tornar inteligíveis os territórios próximos e distantes, a fim de permitir que os alunos se situem relativamente aos problemas espaciais e sociais, adquirir saberes, saberes-fazer e atitudes para agir de forma responsável, individual e coletivamente são as novas finalidades da Geografia do ensino básico e secundário.

Este cidadão é capaz de interpretar e analisar criticamente a informação geográfica e sua relação entre identidade territorial, cultural e patrimonial.

- c) Consciencializar para a participação cidadã mundial, regional e ter a comunidade como recorte de atuação (escala: bairro, rua, distrito, aldeia). Como Contreras (1997, p. 139), traz a definição do professor como intelectual transformador que:

Permite expressar sua tarefa nos termos do compromisso com um conteúdo muito definido: elaborar tanto a crítica das condições de seu trabalho com uma linguagem de possibilidade que se abra à construção de uma sociedade democrática e mais justa, educando seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e digna de ser vivida, guiados pelos princípios da solidariedade e de esperança.

- d) Pensar num currículo orientador dos conceitos-chave da Ciência Geográfica identificados, com uma linguagem cartográfica intrínseca a todos os conteúdos, de formação cidadã. Ex: consolidação da formação curricular geográfica voltada para as questões da cidadania territorial.
- e) Construir colegiados nas esferas: governamental, acadêmica e comunidade, a exemplo dos conselhos regionais e locais, com representação de diversas categorias que participam, direta e indiretamente, das relações territoriais dos espaços coletivos. Tal questiona, critica e propõe projetos de intervenção territorial com foco na cidadania coletiva do espaço vivenciado. No caso do curso de formação de professores de Geografia, têm-se alguns exemplos, como desenvolver uma componente curricular ou construir projetos de intervenção dos alunos em formação com a comunidade universitária e nos bairros que vivem e atuam. Este planejamento poderia ser parte da carga horária de cada unidade curricular de sua formação ou constituir um instrumento de avaliação formativo do curso ou, mesmo, um projeto acadêmico de formação deste futuro professor, que teria o seu professor

formador como tutor. Isto possibilitará maior estreitamento entre teoria e prática, bem como entre universidade e comunidade.

- f) Planejamento conjunto do curso de Mestrado em Ensino (licenciaturas), com objetivos transdisciplinares e interdisciplinares (teórico e metodológico) – com construção do Projeto Político Pedagógico necessário e, não, idealizado, com foco na ação cidadã, com um currículo verdadeiramente praticável, realista, holístico e engajado. Isto foi muito considerado neste doutoramento desenvolvido no IGOT, em que o grupo focal realizado com os alunos em formação reforçava o quão importante foi a presença do debate acerca da Multiculturalidade e Diversidade – na realidade, no estágio escolar, tinham dificuldade em lidar com situações de preconceito e marginalização da cultura dos sujeitos escolares. Pérez (2015, p. 30) destaca algumas possibilidades educativas como:

La potencialidade de algunos de los conceptos geográficos, como el concepto de ‘espacio social’, con gran capacidad para integrar otros conceptos y, por tanto, para construir explicaciones complejas. Este tipo de conceptos con gran capacidad de integración pueden ser considerados como conceptos metadisciplinares y, en ese sentido, favorecen la confluencia de saberes procedentes de distintos campos científicos.

- g) Adotar o princípio investigativo na formação inicial e prática profissional. Isto se dá quando se adota uma inseparabilidade entre teoria e prática, que Ghedin (2010, p. 133) denomina de práxis, “como movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão.” Movimento este que reforça que o princípio investigativo que adotamos na formação inicial tende a ter repercussão em nossa atividade profissional; inclusive, Cachinho (2002, p. 80) reflete que:

a apresentação dos problemas sociais e ambientais sobre a forma de perguntas às quais se torna necessário dar resposta através da aplicação do método científico, isto é, da elaboração de hipóteses explicativas e da sua confirmação mediante a conceptualização de dados observáveis, permite aos alunos não só porem em confronto o conhecimento que lhes é ensinado com as ideias que já possuem, como ainda, a partir de nova informação que lhes é fornecida, proceder de forma racional à reestruturação do seu conhecimento.

Isto possibilita esta reestruturação e poderá gerar ao aluno uma nova rigiosidade na busca por respostas de questões, ou mesmo alimentar uma análise mais dialética do seu raciocínio. Podendo então, refletir, em suas ações-reflexões.

- h) Substituir planos de aula por Projetos de Aula. Mesmo parecendo uma questão semântica, e sem desconsiderar a questão da necessidade de planejamento para as atividades de ensino e aprendizagem, a ideia como se

apresenta o plano de aula parte de uma única perspectiva de ação e reflexão, já que o professor pensa em atividades e ações dentro de um tempo-espaço determinado, inclusive com o mesmo plano para diversas turmas de séries iguais, são centralizados na aprendizagem dos conteúdos. Portanto, pressupõe algo engessado e acabado, enquanto que o projeto dá uma conotação de algo a ser construído em conjunto, com as especificidades dos sujeitos e de seus espaços, com diferenciais referentes as reais necessidades de aprendizagem diante da realidade vivida pelos alunos; portanto é algo inacabado, com ação-reflexão e reflexão na ação, sendo que esta ação está dentro de diferentes possibilidades de intervenção, gerando uma aprendizagem mais significativa (Ausubel, & Novak, & Hanesian, 1980) e ampliando a aprendizagem para escalas maiores como a comunidade que a escola está inserida. Um exemplo disto seria adoção de metodologias mais socioconstrutivistas no Estudo do Meio, utilizado, por exemplo, no projeto **Nós Propomos!**, projeto coordenado pelo orientador desta Tese, Prof. Doutor Sérgio Claudino.

- i) Coerência entre modelos de formação inicial e o modelo de ensino aprendizagem para a educação básica (algo como se faz na pedagogia); isto pode ser implementado nos cursos de formação inicial de professores com as unidades curriculares extras Preparação à Prática Pedagógica (PPP)<sup>42</sup> presentes no curso de Pedagogia que leciono: nele, por exemplo, os futuros professores desenvolvem algum projeto de intervenção em escolas parceiras de Estágios Supervisionado, o que possibilita ao aluno ter, desde o primeiro semestre da licenciatura, vivências no seu ambiente de profissionalização em todas as áreas de atuação pedagógica, gestão escolar, supervisão e coordenação pedagógica, monitoria de laboratório e, até, em organização de eventos importantes, previstos nos projetos políticos pedagógicos da escola. Salienta-se que quando o formando está no 5º semestre do curso de formação inicial, ele já vivenciou 60 horas nos ambientes escolares, por meio destas PPPs. Portanto a preparação dos seus estágios supervisionados que, no caso das licenciaturas em Geografia, começam no 5º semestre.

Tal confere-lhe mais condições e conhecimentos de preparar suas aulas de estágio, diagnosticar melhor as necessidades de aprendizagem da turma e nível de ensino,

---

<sup>42</sup> PPP com carga horária de 15 horas em todos os semestres do curso de licenciatura e componente prático de todas as unidades curriculares obrigatórias.

o que será mobilizado na regência e faz com que a universidade sempre esteja presente na escola, podendo participar mais das aflições e mediar melhor as relações entre a prática profissional e a formação inicial. Pretende-se adotar as duas conotações do técnico e do prático para gerar esta coerência necessária, ou seja, unir o técnico ao prático, o *monológico* ou *unilateral* ao *dialógico e interdirecionado* como J. Habermas nos diz.

A proposição destas dimensões é trabalhar uma formação inicial de professores de Geografia mais envolvida na construção da cidadania - tendo o professor de Geografia maiores instrumentos e atitudes para, junto com seus alunos, desenvolver a consciência necessária para intervir na sua comunidade.

Esta consciência só se desenvolverá se houver identificação, participação e responsabilidade. Souto González (2015, p. 34) já dizia que

[...] la organización escolar y la actitud y responsabilidad del profesorado ha surgido como factor más importante de su explicación... por isso se debe mejorar la formación del profesorado... los docentes son uno de los elementos claves para conseguir educar en la participación ciudadana.

E o papel da formação inicial é este com o futuro professor, desenvolver a consciência para gerar a competência. Instrumentalizar e preparar o professor de Geografia para lidar com situações-problema, realidades diversas e complexas do cotidiano.

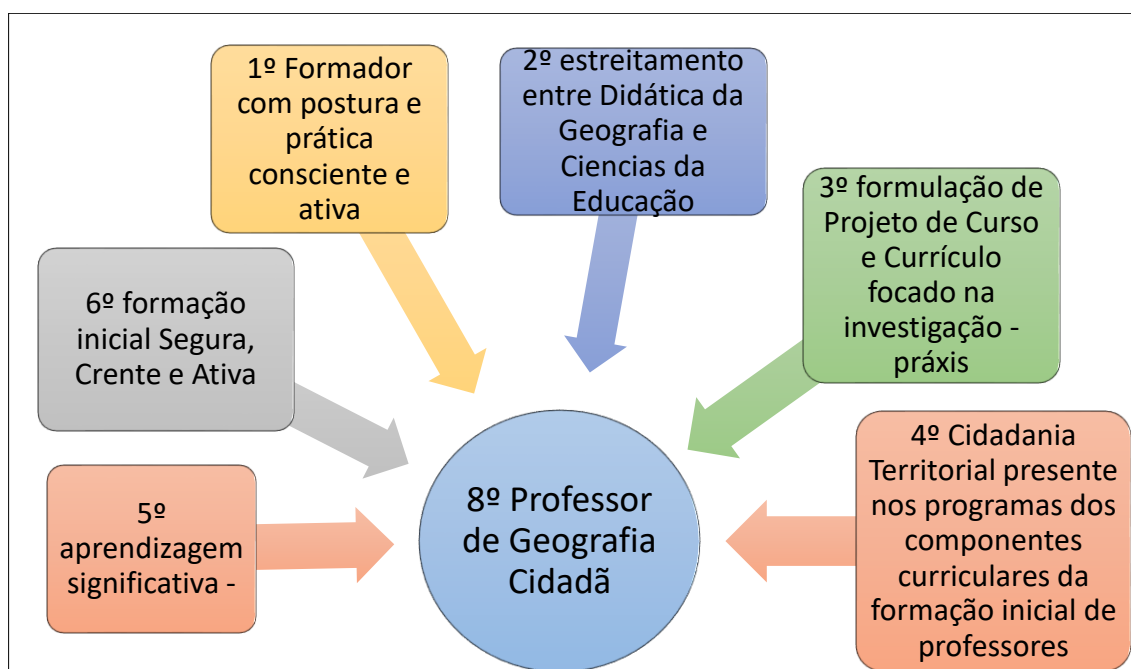
## **6.2 Atitudes conceituais necessárias à Geografia cidadã**

A partir do momento que se considera como ponto de partida da aprendizagem o conhecimento prévio dos alunos, eles construirão significados e associações entre os conceitos científicos; por isso, a necessidade de incorporar a práxis como forma de despertá-los para uma postura profissional que os conduza a sempre relacionar de forma reflexiva sua ação-reflexão, sua atitude-reação. Este legado, estando presente na formação inicial, dificultará a consolidação do discurso da transmissão mecânica de conceitos e conteúdos que professores utilizam muito para organizar suas aulas.

Para tanto, apresenta-se uma reformulação do Organograma orientador que foi elaborado anteriormente, com maiores reflexões incorporadas pela soma aos outros instrumentos que apresentamos na investigação empírica e referenciada teoricamente em capítulos anteriores (figura 3).



Figura 3 - Geografia Cidadã na Formação Inicial de Professores de Geografia (II)



Fonte: Elaborada pela autora, 2014.

Nesta reformulação, teve-se o cuidado de envolver as dimensões de análises propostas na introdução, observando os aspectos legais, curriculares e da prática<sup>43</sup>.

Tendo como objetivo a formação inicial de um professor que apresente uma Geografia Cidadã, desde a concepção da sua prática até sua efetivação propriamente dita, clama-se o professor formador como primeira etapa, através de sua postura prática, consciente e ativa prevista nos seus programas de componentes curriculares, propostas metodológicas e prática docente. A segunda dimensão tem como objetivo fortalecer o caráter teórico do próprio currículo do curso de formação inicial, que deve ser elaborado na condição concretizada de estreitamento entre os conteúdos realmente necessários somados das contribuições teóricas da ciência da educação e demandas teóricas do ensino de Geografia. A terceira etapa tem, como princípio, ancorar a segunda etapa na proposição metodológica deste estreitamento entre ciências da educação e Geografia, já que visa orientar metodologicamente a formação inicial com o embasamento da *práxis*, sendo a prática investigativa o principal foco do curso de formação, relacionando prática-reflexão-prática.

<sup>43</sup> Proponho esta separação de dimensões pois são elaboradas por sujeitos diferentes. Os sujeitos que fazem as leis que regularizam a educação, não são necessariamente os que constroem os currículos e também não são necessariamente os que colocam-nas em prática. Isto afirmo baseada na realidade Brasileira e na prática enquanto professora de Geografia em escola pública.

A quarta etapa, consiste na efetivação de propostas e programas dos componentes curriculares da Didática de Geografia, com a referência teórica e metodológica da Cidadania Territorial, bem mais próxima das terceira e quarta etapa. A quinta etapa, valoriza a Aprendizagem Significativa como proposta de construção processual e inacabada das atividades práticas dos componentes curriculares, apostando na maior participação destes alunos na sua própria formação inicial.

Com todas estas etapas consolidadas e em processo de avaliação contínua, a formação inicial estará em constantes reformulações, sem programas de componentes curriculares estáticos e desatualizados, respeitando as especificidades e contextos de cada turma de formação inicial, possibilitando a concretização da 6ª etapa que propomos.

### **6.3 Cidadania territorial como reafirmação da importância do conhecimento geográfico: proposições reflexivas**

Do que já foi exposto e argumentado, faz-se necessário refletir sobre as dimensões e atitudes que apresentamos no início deste capítulo.

Em decorrência da afinidade entre Geografia e cidadania, é oportuno atribuir as competências a esta relação entre ambas. Em primeira instância, a competência dos professores formadores de geógrafos, já que são estes os responsáveis pela construção das propostas curriculares do currículo de formação inicial; mas também dos professores de Geografia das escolas e das associações de representação de geógrafos, pois trabalham e lidam com a participação da ciência e do profissional da ciência na produção do espaço e socializar os conhecimentos dos territórios. Claro que nesta investigação está se falando do geógrafo que atua na escola e que está se profissionalizando na área de ensino de Geografia.

Neste sentido, apresentam-se algumas proposições reflexivas de competências procedimentais que podem auxiliar os professores formadores numa formação mais voltada para a construção de identidades profissionais mais conscientes e interventivas dos futuros professores de Geografia. Salienta-se, aqui, que estamos cientes de que o papel não é só dos professores formadores, mas centramos nossa proposta de doutoramento no papel da formação inicial, devido a identificação pessoal e profissional que desempenho em minha realidade.

#### **6.4 Proposições reflexivas para o professor formador**

Na introdução deste capítulo, cito Formosinho (2009, p. 95), com a frase: “A docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência”. Como princípio do isomorfismo na educação, de que se reproduz como se aprendeu, nos espaços que vivenciamos, desde logo escola, mas também a família, igreja, amizades da rua ou do bairro que vivemos, atividades culturais, associações e a escola dão um contributo decisivo para a nossa formação. Todavia, nossas referências profissionais que vivenciamos, direta e indiretamente, são os ofícios dos nossos pais e familiares e dos professores que tivemos (Porlán Ariza, & Rivero García, & Martín Del Pozo, 1997).

Diariamente e rotineiramente, defrontamos com estes profissionais, bons ou ruins, os professores estão em nossas vidas por, pelo menos, 12 anos. E é com estes mestres, todos os dias, que temos uma gama de procedimentos metodológicos que nos marcam definitivamente. Segundo Formosinho (2009), na formação de professores, essa transmissão da base de legitimidade profissional ocorre, de forma indireta e direta, ao longo de todo curso, permitindo ao aluno confrontar a prática docente experiência da nas disciplinas com a prática docente que, de forma implícita ou explícita, os diferentes professores formadores sugerem. Portanto, essa carga de práticas que vivenciamos enquanto aluno, ao longo da educação básica e secundária, levamos para a universidade e a confrontamos com a prática do professor formador e com as práticas que ele nos sugere.

Enquanto alunos da educação básica vivenciamos uma dinâmica de prática que dura mais tempo que numa universidade em processo de formação inicial, até porque uma licenciatura no Brasil leva até 4,5 anos e em Portugal o primeiro e segundo ciclo envolvem 5 anos, o que dá uma maior convivência em ambos os países com professores da educação Básica e Secundária.

Portanto, neste momento o papel do professor formador é mais complexo e desafiador, pois ele tem que desconstruir um modelo concreto para reconstruir algo diferente, que propõe ao aluno sair da sua zona de conforto, seguindo os modelos e métodos dos seus professores dos ensinos fundamental e médio (ensino básico e secundário), gerando mais trabalho para quem quer desconstruir e reconstruir significados da prática docente. Este processo, às vezes, não acontece, pois o próprio professor formador, em diversas situações, não se profissionalizou para esta missão, e não se planeja para esta necessidade.

Sobre este aspecto Cavalcanti(2012, p. 66) diz que:

[...] pelo que se sabe, a maior parte dos cursos de Geografia forma profissionais para atuar no ensino, mas no imaginário dos professores que formam aqueles profissionais e dos alunos que eles formam, a perspectiva de formação é a do profissional pesquisador ou do planejador (mais próprio da modalidade de bacharelado), ou seja a mesma racionalidade fundamentando a formação dos profissionais, qualquer que seja a modalidade.

Talvez isto se explique por inúmeras circunstâncias, como, por exemplo, a visão *bacharelista* da universidade, separando a prática investigativa e científica da atividade de ensino; principalmente no Brasil, onde a história da educação mostra claramente esta diferença quando são criados os cursos de formação de professores, somente nos turnos noturnos e para mulheres, pois se justificavam somente com a necessidade de uma sala, giz e quadro negro (Libâneo, 2009) Outro exemplo é o próprio perfil dos professores formadores, que muitas vezes não têm formação e investigação na área da educação e não fazem extensão e estudos das questões que envolvem a didática da Geografia. Portugal, talvez, com sua formação em três ciclos, já não apresente estes problemas, pois tem uma formação no primeiro ciclo paritária a todos os alunos independente de suas opções profissionais futuras e ao fim do primeiro ciclo as modalidades são bem designadas, com os mestrados específicos. Isto é evidenciado nos próprios inquéritos abertos deste doutoramento, quando os alunos das instituições portuguesas identificam quais as unidades e componentes das ciências da educação são mais direcionadas a formação da cidadania como o componente de Multiculturalismo, e as de Didática e Metodologia de ensino de Geografia. E no caso dos alunos das universidades Brasileiras que perguntamos sobre as unidades/componentes que identificam mais proximidade com uma formação mais social e cidadã, orientam para as da Geografia Humana.

Formosinho (2009) aborda, com clareza, os componentes da formação prática dos professores. Ele inicia a primeira etapa da formação prática pelo desempenho do *ofício de aluno*. Já que este futuro professor tem em seu currículo discente uma aprendizagem cheia de representações teóricas e metodológicas acerca do que é ser professor. O segundo componente da formação prática, diz respeito a *prática docente dos seus formadores* no curso de formação inicial. Neste componente, devido à autonomia universitária, também estão somadas a prática docente dos formadores e as práticas organizacionais da instituição. O terceiro componente de formação prática dos professores é a *prática pedagógica* – a componente curricular da formação profissional de professores que inicia os alunos no mundo da prática docente.

A partir desta compreensão, esta dissertação tem como um dos objetivos levantar proposições para este segundo componente, já que o professor formador, bem como a estrutura organizacional da instituição formativa, se apresenta como sujeito muito importante na formação inicial dos professores de Geografia.

As práticas curriculares dos professores formadores são, assim, um componente muito importante da formação prática dos futuros professores. O fato de não serem assumidas como componente de formação não obsta a que sejam influentes na formação prática dos futuros professores, pelo contrário, esse caráter oculto pode ser mais eficaz em termos formativos, dado que muitas práticas confirmam a representação já consolidada do professor como expositor, o especialista de conteúdos, o profissional das aulas. (FORMOSINHO, 2009, p. 103).

Podemos, então, distinguir três elementos de identidade profissional docente, sendo a primeira a história representativa da vida deste futuro professor enquanto aluno da Educação Básica; a segunda sua formação inicial e a terceira sua prática pedagógica na escola.

Como papel fundamental dos cursos de formação de professores, Libâneo (2011) identifica algumas necessidades fundamentais para desenvolver as proposições de uma formação inicial voltada para a construção do professor crítico, reflexivo e responsável pela “escola cidadã”, que são adaptáveis à formação inicial do professor de Geografia também, são elas: a identificação dos conteúdos que contribuem para a formação das capacidades cognitivas dos alunos (conhecimento dos saberes disciplinares); a organização do conhecimento a ser trabalhado com os alunos, por meio da mediação (comunicação) do professor (conhecimento pedagógico do conteúdo); e organização do professor de liderar a sala de aula, especialmente as relações professor-aluno e as formas de planejar e organizar as situações pedagógicas e de aprendizagem.

Cavalcanti (2012) diz que, com estas referências, é possível e necessário estruturar os cursos de licenciatura. Para tanto, chama a atenção para as milhares de instituições que ainda permanecem no modelo tradicional, em que as discussões sobre perfil profissional e pedagógico do professor de Geografia em formação se concentra nos professores de didáticas específicas e estágios supervisionados. Desta forma, é fundamental que todos os professores formadores tenham como meta a formação profissional do docente, relacionando os instrumentos teóricos geográficos e pedagógicos à prática profissional. E não somente os professores que trabalham as disciplinas das didáticas e estágios. Talvez, este seja um dos caminhos para que se acabe com este sentimento de inferioridade desta modalidade de formação.

A cidadania territorial tem um postulado que só se alcança com uma visão crítica, humanística e responsabilidade coletivizada, pois é completamente voltada para as necessidades da sociedade, numa escala do alcance de ações oriundas de projetos de escolas, ou seja, de possibilidades reais - pois envolve, acima de tudo, sujeitos do cotidiano daquele território, que se identificam, que são conscientes de seu pertencimento e que querem um mundo, um país, uma cidade e seu bairro ou freguesia com mais qualidade de vida.

Como poderíamos preparar nossos alunos para uma atuação neste postulado? Como o professor formador pode contribuir para formação do professor mais cidadão, consciente de suas capacidades e competências sociais?

Ao contrário da escola que se submete a modelos e políticas muito mais burocráticas, menos democráticas e sem autonomia, a universidade é um espaço de maior autonomia e democratização, é o lugar por excelência da ciência que investiga e inova os instrumentos sociais, mesmo respeitando políticas supra nacionais; quem a conduz (professores e alunos), provém de mais benefícios que a escola, os professores universitários não são tão pressionados como os professores da Educação Básica, eles não são obrigados a cumprir um currículo imposto e elaborado por profissionais que nem fazem parte daquela escola, muitas vezes como no Brasil, nem do mesmo estado ou região.

Exemplo clássico disto é um aluno da Educação Básica de Santa Catarina ter mais acesso a aspectos ecológicos da Amazônia do que da Floresta de Araucária, ou Campos, que são biomas comuns no seu Estado, sendo o objetivo a compreensão de um bioma ou ecossistema. Ausubel (1968) já dizia, em estudos da psicologia da aprendizagem, que o aluno tem que ter predisposição para criar os significados na aprendizagem. E esta predisposição se dá partindo de algo do conhecimento do aluno, próprio de suas vivências, estabelecendo correlações entre outros conhecimentos para significar o conceito que deve ser aprendido. Na Universidade não existe um engessamento do livro didático ou paradidático. Entretanto, temos uma gestão institucional e disciplinar mais participativa, mais democrática, mais autônoma e, portanto mais favorável a reflexão sobre sua formação. Por isso, a possibilidade de fecundar esta ideia prática de objetivar a formação do professor de Geografia para um papel mais engajado e necessariamente mais atuante é um caminho para a formação de alunos cidadãos e competentes geograficamente.

As proposições reflexivas que enxergamos como possibilidades de mudança de perfil para resultarmos em instituições que postulam uma Geografia Cidadã são:

- a) Adaptando a ideia de Wachowicz (2009), no trabalho pedagógico o professor formador teria que tecer as relações existentes na realidade entre os alunos envolvidos na disciplina, de forma a desenvolverem um processo que inicia na abstração e caminha para o nível de representação da realidade, que a autora chama de concreto pensado;

Reflexão da proposição: o professor pode iniciar seu trabalho com atividades que envolvam experiências dos alunos, generalizações dos alunos, diferenciações dos alunos com seus professores da educação secundária (médio) para alcançar a abstração. E em conjunto

construírem uma representação da realidade de forma processual e consciente. Portanto, o contato do aluno tem que ser com as situações que induzem aos conceitos e não o contrário. Para isso, os “projetos de aula” são os mais indicados, pois partem de situações-problema, que podem ser em escala local ou não, dependendo do significado que aquele problema tem para o aluno, mas que privilegie realidades conhecidas pelos alunos. Neste doutoramento, utilizando de um dos instrumentos metodológicos, os inquéritos fechados, enumerou-se diversas alterações de uma formação inicial voltada para cidadania que poderiam ser sugeridas. E os professores que responderam assinalaram majoritariamente duas alternativas, a “adequação entre teoria e prática” e “apostar numa educação para resolução de problemas”. Desta forma, a ideia de projeto, justifica uma ação coletivizada e proposta de forma conjunta, onde mesmo tendo todo um planejamento e objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais preelaborados, os professores formadores junto com os alunos apresentariam a efetiva aprendizagem significativa.

A Cidadania Territorial pode ser a finalidade destes projetos de aula que, ao contrário das aulas expositivas e controladas pelo livro didático, podem ser fundamentadas e elaboradas através das questões cotidianas, com atividades de sondagem, tempestade de idéias, questões-chave, saídas de campo, pesquisa em mídias e periódicos, elaboração conjunta de inquéritos e assim os conceitos se encaixam no meio da metodologia da pesquisa de ensino, ao final os alunos apresentam relatórios e proposições para a construção da Cidadania Territorial do espaço estudado.

#### b) Romper com o modelo antigo 3+1

Reflexão da proposição: Aliado ao tema do currículo, que no caso da instituição de ensino superior tem a ver com o projeto político pedagógico do curso ou programa de trabalho do curso, todos os professores, independentemente de terem suas disciplinas/unidades curriculares desconectadas da formação de professores, devem promover mudanças nos objetivos e procedimentos metodológicos da sua unidade curricular.

O indicado é que a unidade deve ser direcionada para a formação competente do professor de Geografia, com singular atenção à promoção da Geografia Cidadã de consciência universal/planetária a intervenções locais. Até porque, são professores de licenciaturas e ou Mestrados em Ensino, devendo ter como orientação do território de estudo, a escola e sua comunidade.

Sabe-se que são muitos os professores formadores sem investigação em prática pedagógica. Todavia, é fundamental que mesmo sem a formação específica definam seus objetivos disciplinares com o foco na transposição didática desde o início do curso. O professor

formador tem que aplicar a sua própria didática e construir o programa disciplinar contrariamente ao que critica dos colegas professores tradicionais da Educação Básica. Esta é uma questão discutida por Pereira (1999, p. 113) quanto afirma:

As principais críticas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar.

Este debate liderado por Pereira, no final do século passado, pode ter surtido efeito em alguns cursos de licenciatura no Brasil. Todavia, muitos ainda persistem nesta dinâmica que tem sua origem lá na década de 1930 com os cursos noturnos de formação de professores. Em Portugal, o primeiro ciclo ou a graduação é generalizada comum a todos os estudantes independente da área geográfica que querem cursar, somente ao fim dos três anos que o Mestrado é especificado.

No caso Brasileiro, diversos professores pesquisadores da área das didáticas de Geografia defendem uma formação comum de bacharelado e licenciatura, Cavalcanti (2012, p. 69) é uma das pesquisadoras que defende esta formação dupla na graduação e justifica sua posição dizendo:

Considero que o que faz a diferença entre esses profissionais é a prática a ser delineada pelo formando, aliada a um currículo que contemple, nos espaços de certa flexibilidade, um conjunto de disciplinas e atividades coerentes com habilidades e competências requeridas.

Não querendo aqui defender um ou outro modelo, acredito que as mudanças são necessárias, para que o geógrafo na sua formação inicial seja contemplado com competências voltadas para o desenvolvimento das funções técnica e social da profissão (Callai, 2001). Entretanto, tem de se ressaltar que o modelo português consiga equalizar um destes problemas que o Brasil tem, mas a questão temporal pode ser um impedimento, já que três anos parecem ser pouco diante das necessidades formativas para os geógrafos que irão se especializar. Ou seja, leva-se tempo e muita investigação para desenvolver identidade e perfil profissional de professor de Geografia.

Contudo, enquanto no Brasil, o problema parece estar centrado na discriminação à formação nas licenciaturas, com professores formadores de perfil bacharelesco; em Portugal, o problema tende a ser o curto prazo para a formação e desenvolvimento desta identidade e perfil profissional dos professores de Geografia. Um bom exemplo desta analogia, é a maior participação e influência das unidades/componentes curriculares das ciências da educação na formação cidadã dos futuros professores em Portugal. De acordo com os inquéritos abertos, os alunos em formação inicial do Brasil creditam alguma influência a sua formação cidadã às



unidades/componentes curriculares da ciência geográfica, e mais precisamente a Geografia Humana. Isto remete a uma afirmação de que há um descompasso em formar professores e em formar professores de Geografia. Não pode-se afirmar aqui, mas parte deste descompasso deve estar no fato de não dialogarmos com a função pedagógica do professor de Geografia. Não há uma efetiva valorização dos conhecimentos relativos à aprendizagem e didática e consequentemente uma prática formativa sem significados para o professor em formação inicial. Portanto isto reforça esta condição “bacharelesca” que afirma-se no início do parágrafo.

- c) Nos Projetos Políticos Pedagógicos (Planos de trabalho do curso) devem conter todas as competências e habilidades para o desenvolvimento do professor de Geografia.

Reflexão da proposição: Ter como princípios norteadores das competências, já citados por Pontuschka & Paganelli & Cacete (2012, p. 94) “[...] a competência como concepção nuclear na orientação do curso, a coerência entre formação e exercício profissional e a investigação como elemento essencial na prática do futuro professor.” O futuro professor além de ter os conhecimentos sobre seu trabalho é necessário que saiba mobilizá-lo, transformando-o em ação; e que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Também, que a investigação se constitua como elemento central das novas abordagens sobre a formação. Para tanto, é fundamental redimensionar o papel da investigação científica para a formação dos professores.

Segundo Pontuschka & Paganelli & Cacete (2012, p. 95):

[...] a ideia é ressaltar a importância da pesquisa na construção de uma atitude cotidiana de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e de busca da autonomia na interpretação da realidade. Sua relevância nos cursos de formação docente e na prática pedagógica vem sendo associada à concepção de professores reflexivos e críticos, estabelecendo uma relação intrínseca entre a prática reflexiva e a prática por ela orientada.

Para tanto, os Projetos políticos pedagógicos dos cursos devem ser voltados para a construção do professor com características de cidadão e de investigador. E isto acontece ao passo que os conteúdos deixam de ser os fins das disciplinas ou unidades curriculares e passam a ser meios para a interação com a realidade cotidiana do aluno.

A Geografia Cidadã é construída quando a finalidade é o desenvolvimento da consciência territorial do professor em formação, e para isso, apropriamos dos conceitos e conteúdos necessários para desenvolver ações necessárias sobre o território. O projeto do curso de formação inicial de professores de Geografia deve ser de construção de consciência geográfica cidadã para atuação responsável no ensino desta ciência aos alunos da Educação

Básica. Isto é responsabilizar, isto é praticar a docência de Geografia. Por isso a necessidade de ter a investigação como método para o professor agir na escola e na comunidade.

- d) Implicar atividades de estágio nas escolas ao longo de todas as disciplinas da formação inicial, tendo como metodologias pequenos projetos de investigação voltados para Cidadania Territorial.

Reflexão da proposição: Em diversas unidades curriculares da grade que forma o licenciado de Geografia, percebe-se a ausência da investigação específica, e mais ausente ainda é a unidade curricular investigar o campo de atuação do professor de Geografia da Educação Básica. Um exemplo é a BioGeografia, Geomorfologia, Geopolítica, Geografia Física ou Humana, Geografia Urbana, Agrária e do Consumo. Nestes casos, a maioria dos professores formadores não investiga a prática pedagógica nestas áreas específicas no cotidiano da escola. Prefere-se creditar, de forma depreciativa, ao livro didático a composição metodológica e teórica destes conhecimentos, sem ao menos oferecer a quem está em formação outras técnicas, ou mesmo pequenos projetos investigativos.

Isto é percebido, tanto na minha prática e vivência com colegas destas disciplinas, como na investigação empírica desta tese, conforme consta no relato dos alunos nos inquéritos abertos e fechados (conferir capítulos 4º e 5º).

O estágio, enquanto proximidade Universidade e Escola, tem que ser repensado. Nos cursos de formação, a prática reflexiva pode ser centrada na universidade, mas a prática de responsabilidade tem que estar presente na escola. Se estamos desenvolvendo a formação inicial dos docentes pelos conhecimentos específicos das disciplinas, temos que orientá-los para a aplicação prática da reflexão geográfica da realidade do território da escola, espaço de atuação do professor.

- e) É hora dos professores formadores estreitarem seus conhecimentos com as ciências da Educação e vivenciar o território escolar.

Reflexão da proposição: Em muitas situações, acabamos nos aprofundando em determinados temas ou áreas do conhecimento que nos esquecemos para que estamos a investigar. No caso da Geografia, uma ciência social de aptidão direcionada as questões do bem estar social, é guardado um distanciamento entre o que se produz na investigação científica universitária e o papel do investigador na instituição. Antes de sermos investigadores, somos professores que têm sua função social em segundo plano, pois o que nos qualifica na universidade é primordialmente a investigação, denominada por Cavalcanti (1999) como função técnica. Todavia, a atitude de proferir, dialogar e transpor esses conhecimentos de forma

a *pedagogizar* com os colegas e, principalmente, com quem está se formando, é o que cabe a prática profissional do professor, denominada como função social.

Consultar banco de dados como teses, dissertações, projetos e laboratórios de ensino seria um início de aproximação entre as duas áreas. A promoção de eventos conjuntos e a disposição em conhecer a escola com todas as suas complexidades seria um passo importante também. Não chamo isto de capacitação; chamo de reconciliação, porque mesmo em tempos de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, estamos muito fechados em nossos “casulos”, por diversos fatores que envolvem desde as intervenções e demandas que as instituições de investigação nacionais e internacionais nos impõem, com políticas de produtividade excessiva e esgotante causadas pela falta de políticas de valorização profissional. Sobre este aspecto, Pontuschka & Paganelli & Cacete (2009, p. 99) diz que:

[...] um dos grandes desafios do curso de formação de professores de Geografia diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais, ou seja, aos mecanismos de transposição didática, que envolvem metodologias do ensinar a ensinar.

Enquanto professores formadores podemos elaborar nossos projetos de ensino e projetos de aula com colaboração dos colegas da área pedagógica. Definir uma semana antes das aulas para momentos de debate e formulação de propostas conjuntas, possibilita avaliações de semestres anteriores e prospectos mais proveitosos para as unidades curriculares que serão oferecidas no semestre seguinte. Em algumas universidades, esta *semana pedagógica* seria o melhor espaço para esta reaproximação, com trocas de experiências e enriquecimento do trabalho pedagógico do professor formador.

E como completa reconciliação, voltar ao território escolar, para além das visitas de estágio, estreitar laços com o campo de atuação dos alunos em formação, para tanto, precisamos ir à escola como um pai que participa da escola de seu filho. Os professores colaboradores são parceiros na construção do futuro professor investigador e interventor da cidadania que almejamos. Não podemos manter esta relação hierárquica, por vezes vaidosa, com este colega da escola.

No caso Brasileiro isto é mais latente, pois existe uma desproporcionalidade em salários de professores universitário e professores da Educação Básica que aumenta esta hierarquização profissional. E em Portugal não existe uma desproporcionalidade tão grande, e isto se visualizou, por exemplo, nos eventos de ensino de Geografia que participei, a Associação de Professores de Geografia, de Portugal, não discrimina os professores de níveis de ensino diferentes. Portanto, valorizar os professores da Educação Básica já é o primeiro passo para reduzir esta desproporção. Até porque ele lida diariamente e cotidianamente com as duas

ciências, Geografia e educação, com a dinâmica política, pedagógica e psicológica da comunidade escolar (Nóvoa, 1995). Eles, podem nos ajudar a compreender melhor as diversidades e complexidades do território da escola e refletir nas melhores hipóteses para condicionar e preparar melhor nosso aluno.

O Estágio não deve ser retido à sala de aula, e sim a toda escola, pois o problema que afeta uma aula específica pode ser resolvido inclusive em parcerias com outros colegas, com a orientação pedagógica, com a gestão da escola e com a própria família. Não dá para encarar um estágio somente pela ótica da aula de Geografia. O professor real não dá aula só de Geografia, ele precisa se preparar para lidar com problemas de dimensões não só de aprendizagem, mas de naturezas diversas.

f) Priorizar o Ensino da Geografia Cotidiana e Cidadã.

Reflexão da proposição: Mesmo tendo que respeitar as Diretrizes Básicas da Educação Básica, com propostas pedagógicas conteudistas, a metodologia que prioriza a aprendizagem significativa é o objetivo. Raquel (2013, p. 466) chama atenção para conteúdos geográficos e vida cotidiana:

El trabajo con la noción de vida cotidiana es una excelente opción para abordar los rasgos antes descriptos acerca de los nuevos territorios del mundo actual. Con el propósito de avanzar en la construcción de una mirada comprensiva sobre los fenómenos y procesos que acontecen en los respectivos lugares donde nuestros estudiantes viven sus vidas, nos importa desplegar los sentidos y significaciones que ellos realizan de las prácticas sociales de su comunidad y de las suyas propias, en tanto constituyentes del espacio social.

Pois bem, relacionar as bibliografias dos alunos e vivências subjetivas, com os processos mais generalizados das estruturas sociais. Exemplo disso, está nos estudos da cidade, campo, indústria, recursos naturais e meios de transportes, que se configuram territorialmente e que podem se relacionar com as ações dos sujeitos em relação as condições naturais do território (Raquel, 2013). Com isso, a dimensão cotidiana, ou do espaço vivido se constrói como estratégia de compreensão e explicação para o aluno.

As relações entre vida cotidiana e formação de conceitos não se efetivam sem a inclusão de um projeto educativo que indique a participação ativa, responsável e informada. Portanto, enquanto professor em formação inicial é importante ter como meta na sua aula, seja no período do estágio, seja nas práticas que seguirão após a habilitação, uma metodologia que consiga capturar este movimento cotidiano como conteúdo curricular em suas aulas. O cotidiano é mais interessante para o estudante da Educação Básica. Por isso, tende a ser mais provocativo, interrogativo e o aluno conseguirá ver mais significados, podendo gerar mais hipóteses na construção dos seus conhecimentos geográficos.

g) Sala de aula itinerante.

Reflexão da proposição: O professor que está se formando não pode concentrar sua formação somente na participação das unidades curriculares e disciplinas do seu curso, devem transformar a universidade e a escola os seus territórios de vivência formativa. Visitar bibliotecas setoriais, consultar dissertações, teses, artigos, grupos de investigação, principalmente nas áreas que perceber ser mais frágil e difícil a aprendizagem, participar de eventos de esfera local e internacional, mesmo como participante sem publicação, pois a troca de experiências e de conhecimentos com colegas de outras instituições, ou mesmo professores que estão com mais experiência na sala de aula da Educação Básica, é fundamental. Se envolver político, social e ecologicamente com a universidade, despertando assim seu sentido participativo e responsável. São muitos grupos políticos, associativos e ecológicos que atuam na universidade e em comunidades que a instituição participa, por isso, se integrar a causas sociais e ecológicas, bem como representações discentes em conselhos universitários. É necessário compreender as territorialidades que estão no entorno e dentro da escola.

A formação do profissional do ensino de Geografia tem que ser engajada, inquieta e pró-ativa. A sala de aula do seu curso não o completará como professor cidadão, sua postura tem uma dimensão fundamental para sua identidade profissional, seu perfil e atuação interdisciplinar. Isto porque o trabalho do professor na Educação Básica envolve atividades que vão desde a preparação de um programa de curso e o planejamento de aulas até a participação na produção e na execução de projetos políticos pedagógicos que impliquem em atividade investigativa (Pontuschka, & Paganelli, & Cacete, 2009). O aluno envolvido, participativo e responsável tende a ser um professor mais envolvido, participativo e responsável na escola.

h) Aprofundar a reflexão sobre o território da Geografia Cidadã: a escola, para além do estágio na sala de aula de Geografia.

Reflexão da proposição: Nesta terceira proposição, a sala de aula de Geografia além de itinerante, tem que ser ampliada, em escalas que envolvam todo o território da Geografia Cidadã. Garrido (2012, p. 109) diz que:

[...] para isso, faz-se necessário a análise das instituições e de suas práticas em sua complexidade, verificando-se como afetam os alunos de diferentes classes sociais, como reproduzem as discriminações em suas práticas e relações, mas também como *autoproduzem* condições de superação dessas práticas e relações.

Garrido (2012) faz referência ao termo de Giroux (1998) *autoproduzem*, que seria tudo que os sujeitos da escola incorporam e produzem como histórias e linguagens nas complexas formas históricas, culturais e políticas que apresentam em determinadas atividades da escola. Com a finalidade de desafio aos futuros professores no momento do estágio, Garrido

(2012) acredita que este exercício possibilitaria ao futuro professor desenvolver metodologias mais atentas ao cotidiano e linguagem dos alunos. Esta seria uma forma de estreitar afinidades e criar laços com os alunos da escola, possibilitando aprendizagem mais significativa, com maior envolvimento e sentido de liderança. Até porque, nos tempos de hoje, a linguagem na escola está alterada em decorrência da informatização da sociedade e da intervenção da mídia. A informatização tem provocado mudanças nas relações entre alunos, no trabalho pedagógico dos professores, nas pesquisas dos investigadores e no funcionamento das instituições escolares (Wachowicz, 2009).

O estágio, no final do curso de formação inicial, é um momento muito questionado pelo seu formato institucional, pedagógico e avaliativo. Deve ser repensado urgentemente, mas enquanto estamos nos modelos que vigoram, temos que melhorá-lo de todos os flancos, os formadores de professores, a escola e os futuros professores que estão em formação inicial. E os professores em formação devem aproveitar todo o tempo do estágio e se dedicarem às particularidades da escola e de sua comunidade. Garrido (2012, p. 111) demonstra algumas delas, afirmando:

Onde a escola está situada? Como são os seus alunos? Onde moram? Como é a comunidade, as ruas, as casas que perfazem o bairro ou freguesia da escola? Quais seus problemas características e como interpenetram na vida escolar? Quais os determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais dessa realidade?

Até porque, o estágio supervisionado é um espaço privilegiado de questionamentos e investigação. E isto não pode estar dissociado da sua formação profissional. A aproximação com o professor da escola é fundamental para formação coletiva deste futuro professor, já que neste ambiente da Educação Básica ele estará vendo uma prática real, seja ela positiva ou não. Portanto, o professor colaborador da escola deve ser sujeito da investigação do futuro professor, pesquisando além de sua didática e condução de aula, sua carreira profissional, sua relação com a gestão da escola, suas relações interpessoais com alunos, colegas e pais, bem como, seu início de carreira, principais desafios e percalços que atravessou até os dias atuais.

É o exercício de investigação em todas as etapas do estágio. O estagiário, quando observa todas estas etapas, consegue ter uma visão mais crítica e reflexiva sobre a escola e sua identidade profissional, ele se prepara melhor e agrega outros valores e posturas na hora de apresentar a escola num relatório. A crítica que aparece comumente em relatórios tem mais fundamento e complexidades e vem acrescentada de proposições. Seria dizer que o estagiário tenha mais consciência do seu papel.

A Geografia Cidadã é uma prática que vai além da sala de aula. O momento do estágio tem o papel de boas vindas ao professor reflexivo e interventor. A dinâmica da escola e

sua comunidade tornam-se o grande celeiro de conhecimentos para a construção do cidadão geograficamente competente. A investigação apurada e complexa desta dinâmica pode se tornar fator decisivo para a carreira profissional, pois o nível de seu envolvimento pode ser medido de acordo com sua consciência cidadã. Por isso, a ampliação da sala de aula da Geografia para a comunidade escolar pode ser explorada desde a formação inicial, até porque, o aluno envolvido, tende a ser um professor envolvido, já que se trata de uma consciência construída sobre investigações e reflexões.

- i) Atitude heurística para uma consciência cidadã – construtor do seu próprio saber e saber-fazer.

Reflexão da proposição: esta atitude acarreta em mais segurança, pois trata diretamente com o que realmente acreditamos e queremos para profissionalização. É fundamental ser autônomo da própria prática, ela fortalece a crença e a condição ativa da identidade. Como Alarcão (2006, p. 9 e 181) afirma: “encontre as linhas estruturantes do seu saber didático, pois só assim estará em condições de produzir seu próprio saber.” Ter um projeto pessoal de formação, na formação inicial e contínua, pois o estágio é só o primeiro momento que se discute e debate: didáticas, técnicas, avaliações e projetos. Porém, a formação contínua é a perpetuação de um estado de reflexões e ressignificações da própria prática com professor construtor de cidadãos. “Terá de ser aprendente do que é ensinar, estudante do ensino, pesquisador do saber e pesquisador dos seus processos do ascender ao saber para poder compreender os processos que desencadeia nos seus alunos.”

A autonomia fortalece a confiança da própria prática. Por isso, é fundamental encontrar as linhas estruturantes que se apresentam através do domínio de três grandes áreas de conhecimentos: a) Conteúdos da área de atuação, no caso Geografia, com leituras de variadas fontes; b) Conteúdos didáticos-pedagógicos relacionados aos saberes da prática docente, com leitura de diversas fontes; c) Conteúdos ligados ao sentido de valor, ética e cultura humana, que contemple a emancipação individual e coletiva da sociedade. Portanto, o futuro professor tende a construir, de forma mais sólida, a conscientização cidadã quando se emancipa autonomamente. E neste caso, a formação inicial só inicia o processo. É o tipo de prática profissional na escola que efetivará a consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo.

Criar boas rotinas é o começo para o futuro professor se tornar mais consciente da sua própria prática. Pensamos em algumas que advêm das análises da investigação empírica e que acredita-se que são fundamentais:

- a) Reserve tempo para estudar a Didática ou o Ensino, as várias teorias sobre o ensino;
- b) Estude a produção dos geógrafos que estudam o ensino;
- c) Os grandes projetos de investigação e intervenção vem de pequenos e rotineiros projetos de aula;
- d) Invista em suas principais habilidades didáticas. Oratória, liderança, tolerância, conciliação, orientação e intervenção;
- e) Exercite rotineiramente o exercício da dúvida, ele amplia a curiosidade pela investigação, e provoca a busca por outras fontes, fortalece suas referências teóricas e amplia seu campo de reflexão;
- f) Se auto avalie sempre, como professor e como o aluno que gostaria de ter na sua sala de aula de Geografia;
- g) Não pare de se qualificar, a formação contínua é fundamental para aumentar nossas capacidades atitudinais, além de possibilitar conhecer outros métodos e projetos de ensino;
- h) Adote a Geografia Cidadã como sua identidade profissional, pois ela apresenta uma natureza interdisciplinar e holística, com objetivos de investigar os conhecimentos a partir de realidades cotidianas com situações problema.

Este doutoramento chama para o debate e auto avaliação à instituição formadora, sua estrutura intelectual, orgânica e política. Composta de sujeitos que são os observadores da sociedade, que se colocam muitas vezes acima ou fora dela. É fundamental que exista a auto avaliação de nossa didática, do currículo que defendemos e defende Pereira (2015), para poder continuar avaliando e engessando as práticas dos professores da Educação Básica.

A universidade que forma os professores tem que se preocupar também com sua própria prática de ensino, se a investigação é sua principal característica, deve ser comum na formação dos professores também. O futuro professor precisa romper com o modelo de didática que teve enquanto aluno e isto só acontece com a aprendizagem significativa, que depende totalmente da investigação, que lhe abrirá possibilidades de conhecer variadas fontes e autores, fortalecendo a sua autonomia de construir projetos de aula mais reais, necessários e aplicáveis. Marcelo García (1995) dá uma sinalização para esta autonomia quando fala do papel da reflexão no desenvolvimento profissional, quando se quer desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente.



Desta forma, propomos a Cidadania Territorial, como proposta teórico-metodológica na formação inicial do professor, na perspectiva da prática de uma Geografia Cidadã, com o intuito de enriquecer as possibilidades de atuação consciente dos futuros professores de Geografia que ingressam nas instituições e de cada sujeito que tivemos contato durante os quatro anos deste doutoramento. Apresentamos a figura 3 que foi reformulada após a finalização deste doutoramento, tendo como modelo de partida a figura 4, que foi criada e publicada em 2014 com análises prévias da investigação empírica. A proposta se ampliou e necessitou de alguns outros elementos retirados da investigação empírica, o que levou uma reflexão mais identitária com as proposições apresentadas neste capítulo.

O contributo desta investigação está na possibilidade de alimentar a condição de seres inacabados, autônomos com os instrumentos de sua prática, utilizando de uma racionalidade prática concebida pela ação-reflexão (FREIRE, 2011). Os professores formadores, com programas e metodologias; os futuros professores com suas inquietações e desafios; e os professores atuantes com suas práticas e possibilidades, são e serão sempre os sujeitos da carreira acadêmica que estou construindo, principalmente porque acredito na sua potencialidade de interventor social e multiplicador de atitudes cidadãs, e além de tudo por me sentir uma professora em formação constante e inacabada, com inquietações variadas e anseios de um mundo mais igualitário e diverso.

Acreditamos que a hipótese apresentada na introdução se confirmou. A formação para cidadania está pouco presente na formação inicial de geógrafos professores tanto em instituições portuguesas como em brasileiras. Isto tanto na esfera legal, que a legislação omite ou cita de forma indireta, quanto na institucional, no âmbito das disciplinas didáticas específicas, nos programas das unidades curriculares e nas práticas de ensino.

No entanto, sabe-se que existem outros sujeitos envolvidos na construção e formação da cidadania, até porque como diz Formosinho (2009, p. 95) “[...] a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência”, bem como o enquadramento institucional na legislação e a própria vivência do futuro professor na escola enquanto aluno.

Contudo, salienta-se que além de consciência de saber fazer, as proposições que são apresentadas aqui não são soluções para reparar a devida importância da área da didática de Geografia, mas permite aludir a caminhos mais claros para reflexão de como estão se formando os professores de Geografia, qual o papel do formador de professores e como pode-se diminuir esta condição de insegurança, do sentimento incrédulo e de passividade do profissional que está em formação inicial.

O território é a categoria de ação da Geografia Cidadã, pois é dinâmico cotidianamente, tem suas territorialidades e imprime maiores relações de poder e movimento social. É o *locus* de atuação do professor de Geografia reflexivo, crítico e atuante. A Geografia fornece suas ferramentas específicas para contribuir junto com as outras disciplinas para construir um cidadão mais responsável e ativo na sua comunidade. O ensino de Geografia da escola dará a consciência espacial necessária para a atitude cidadã do aluno, só ela tem essa competência e o aluno tem que ser competente.

## CAPÍTULO 7

### 7 CONCLUSÕES E PROSPECÇÕES

O doutoramento iniciado em fevereiro de 2012 foi definitivamente o maior desafio da vida acadêmica que vivenciei. Foram inúmeras as dificuldades e muitos desafios ultrapassados. Pensar na educação, seja no seu país de origem ou num país distante, é muito complexo. Mesmo estando num país de língua portuguesa, a cultura se pronunciava de forma diferente; os aspectos sociais, físicos e econômicos também eram adversos à realidade Brasileira e, principalmente, do Nordeste. Entretanto, não houve nenhuma dificuldade de adaptação. O curso de doutoramento se estendeu por um ano, com a efetivação das unidades curriculares obrigatórias, seminários de investigação e *workshops* doutorais; além, da participação e publicação em eventos nacionais e internacionais. Isto comungou com a necessidade de compreender mais a dinâmica da proposta de tese, e, por fim, possibilitou contato direto com os modelos de formação inicial dos professores de Geografia de duas das principais instituições lusas: a Universidade de Lisboa e Universidade Nova de Lisboa.

O ensino de Geografia é uma área que vive um momento mais acolhedor; pois, são muitos os centros de investigação em didática da ciência geográfica, tanto na área de formação de professores quanto no ensino e aprendizagem da Geografia na escola.

Em todos os capítulos da tese, demonstrou-se a necessidade de dialogar com estes dois espaços: o da formação inicial e o da docência na escola.

No primeiro capítulo, evocou-se as leis e fundamentos que orientam os currículos e os projetos políticos dos cursos de formação e dos espaços de ensino de Geografia, com uma escala temporal que inicia em momentos importantes da história da formação de professores dos dois países, no caso português de 1987 a 2014 e no Brasil de 1989 a 2014.

No segundo capítulo, dialogou-se com a cidadania e a educação para cidadania. Este capítulo trouxe o conceito norteador da tese “Cidadania Territorial”, que se propõe como conceito chave para uma proposta de construção de uma formação inicial de professores direcionada à Geografia Cidadã. Já que, ao longo do estudo doutoral e da investigação empírica, a hipótese se confirmou nas esferas legais, curriculares e da prática na formação inicial.

Nos terceiro, quarto e quinto capítulos, apresentaram-se os instrumentos metodológicos da investigação empírica da tese, estruturada pelas dimensões de análise orientadas pelo objetivo do Projeto de Sevilha, que foram: conhecer os currículos de formação inicial e seu discurso sobre a prática cidadã em diferentes universidades; confrontar estes

currículos com as práticas de formação inicial de professores de Geografia; elaborar propostas que contribuam para uma formação inicial de perfil reflexivo e interventivo na prática cidadã do território; e, favorecer o intercâmbio de estratégias e propostas de currículos de formação inicial voltados para esta cidadania territorial entre as universidades participantes.

Esta última escala é interpretada como investigação pós-doutoramento, em que as parcerias e formação de grupos de investigação e de caráter extensionista possam ser firmados entre colegas investigadores das universidades participantes e interessadas, como também, a colegas professores da Educação Básica e Secundária. Acredita-se que a Geografia investigada na universidade tem seu papel social e político; portanto, deve-se estender à escola, da mesma forma que as investigações e experiências didáticas que a Geografia na escola pratica. Nessa perspectiva, deve ser estendida à universidade que forma inicialmente o professor.

Portanto, entendo este doutoramento como algo que inicia uma linha de análise investigativa e que pode e tende agregar mais defensores da Geografia Cidadã nas formações inicial e contínua.

O sexto capítulo foi elaborado pensando nas necessidades e anseios que os professores, tanto no seu papel de formador na universidade, como os alunos que estão em formação inicial e também os professores da Educação Básica e Secundária (Médio) poderiam aproveitar para continuarem em seu propósito social e político profissional. Ou seja, a indicação das dimensões, atitudes e ações que se propõem são orientadas para que se resgate ou se intensifique a função social do professor de Geografia e do formador de professores de Geografia. Não se proclama aqui receitas, mas sim algumas reflexões e possibilidades de auto avaliação, que são resultados não só desta investigação específica, mas da minha própria didática enquanto professora de Geografia há 18 anos. A Geografia que acreditamos só se tornará necessária se assim a tornarmos pelos nossos atos e nossas práxis.

Esta tese é o começo de um projeto de fortalecimento da formação inicial de professores de Geografia no Nordeste Brasileiro. Esta região marginalizada pela sua história e política, absorve o maior número de licenciaturas em Geografia com professores de origem pobre. Todos os dias milhares de estudantes trabalhadores chegam em transportes precários de cidades pequenas ou zonas rurais para se formarem professores nas universidades interiorizadas. Além da origem humilde, muitos são os primeiros a cursarem uma faculdade entre os familiares e muitos inclusive não conseguem terminar o curso por causa das condições econômicas.

## **7.1 Dificuldades**

A primeira grande dificuldade que senti ao chegar em Portugal, foi no formato da graduação e pós-graduação do país. Por seguirem uma orientação continental, os professores se formam somente quando concluem cinco anos, com a graduação e o mestrado específico.

Desde a implantação deste modelo, com o Tratado de Bolonha, a formação inicial de professores de Geografia foi conjunta com a de História. Atualmente se conseguiu separar a História da Geografia e hoje formam os professores com habilitação somente em Geografia na didática de Geografia, o que para a maioria dos docentes dos cursos de História e Geografia é uma grande vitória.

A segunda grande dificuldade foi tentar criar um ponto de comparação entre as formações iniciais nos dois países; que, definitivamente, é algo incomparável, já que tanto um quanto outro vivem realidades sociais, econômicas e educacionais diferentes. Entretanto, quando apresentamos uma hipótese relativa ao nível de envolvimento da formação inicial dos docentes em Geografia com as questões da cidadania, verificamos que algumas questões equiparam os dois países, mesmo apresentando entremeios diferentes.

A terceira grande dificuldade sentida, foi relativa à minha própria formação, que ao contrário da formação em Portugal, extremamente internacionalizada, trouxe grande trabalho, inclusive para cumprir as disciplinas do doutoramento. As justificativas são muitas; talvez, por sermos um país de dimensões continentais vivemos teoricamente numa ilha de teorias e os acessos à produção teórica internacional se dão, basicamente, por bibliografias traduzidas, e na sua maioria Brasileiras. Além disso, os nossos docentes formadores sempre dispuseram de traduções de literatura direcionada e influenciada.

Considero que a Geografia Brasileira é muito rica, e tem uma produção no campo do ensino com significativos programas de pós-graduação e formação continuada em centros de pesquisa. Ao mesmo tempo em que, Portugal o acervo e contato com a produção europeia e as relações com os grupos de investigação são facilitadas.

Como qualquer tese ou resultado de pós-graduação, em seu caminho houve entraves e problemas; mas, acredito que foram pontuais e que tive êxito no trabalho em geral. Esses erros não serão cometidos em outros trabalhos futuros e, de alguma forma, serviram para comprovarmos que mesmo solitário, um doutoramento não depende exclusivamente do seu autor; mas, de inúmeros outros cidadãos que podem ou não contribuir para seu desempenho.

Outro exemplo foi da dificuldade em realizar o grupo focal na Universidade Estadual do Maranhão, que, ao contrário das outras, passava por um momento de conjuntura adversa e concentrava todas suas atividades no turno noturno, em função do perfil dos alunos.

Por isso, juntamente com a ameaça de uma greve, deixou uma professora da faculdade sem saída e com prazo reduzido para concluir a disciplina/componente, já que os alunos estavam atrasados 6 meses do tempo regular de formação devido a greves passadas. A professora até consultou os alunos, mas foi negada devido a estes possíveis atrasos.

## **7.2 Conclusões sobre os objetivos do doutoramento**

Nos 4º e 5º capítulos desenvolveram-se a análise a partir da coleta dos dados pelos instrumentos metodológicos. Entretanto, enumero aqui as principais sínteses destas análises, envolvendo as escalas propostas no início do doutoramento, com os estudos da legislação que rege a formação inicial de professores de Geografia em Portugal e Brasil, com a teorização da cidadania e seu papel no processo escolar, além do retrato da participação da formação cidadã na formação inicial dos professores de Geografia, como segue:

- a) A maioria dos professores de Geografia atualmente apresenta algum tipo de participação comunitária, ou seja, estão envolvidos em associações de bairros locais ou representativas;
- b) Em todos os perfis profissionais dos professores participantes do doutoramento (professores formadores, futuros professores que estão na formação inicial e professores em exercício) há o reconhecimento do papel da escola como promotora da cidadania; porém, com concentração no papel de promotora da cooperação interpessoal. Essa foi a alternativa mais assinalada pelos professores que responderam o inquérito fechado. Acredita-se que a interpretação das respostas deve-se ao papel individual de cada cidadão com o próximo, com as relações de solidariedade e respeito a diferenças;
- c) O principal contributo da ciência geográfica para a formação cidadã está focado na sensibilização social e ambiental apresentada na composição dos seus conhecimentos específicos;
- d) Com o inquérito fechado aplicado nos congressos de professores de Geografia, constatou-se que a sua maioria é composta de professores de perfil jovem (entre 20 e 30 anos), do gênero feminino e na sua maioria somente com título de licenciados, e com exercício laboral concentrado na Educação Básica (Brasil) e Ensino Básico e Secundário (Portugal);
- e) Nos inquéritos abertos aos alunos que estão se formando professores de Geografia ratificou-se o papel central das disciplinas e componentes curriculares

das ciências da educação como mais preocupados com as questões da formação cidadã, ao mesmo tempo em que ainda se vê presente as questões dicotômicas entre a Geografia humana e física, colocando a didática da Geografia como área inferiorizada;

- f) Existe teoricamente um alinhamento entre os programas das disciplinas/componentes curriculares de formação inicial com a formação para cidadania; mas, ficam no campo das citações e discussões localizadas. Consagra-se nesta questão da utilização literal ou não do termo “cidadania” as carreiras diferenciadas dos professores, no qual uns citam mais que outros a Geografia como ciência que possibilita uma formação cidadã mais crítica, e que em outros programas falam da formação do sujeito crítico. Entretanto percebeu-se que a terminologia da formação cidadã crítica é mais comum nos programas portugueses enquanto que formação do sujeito crítico é mais consenso nos programas brasileiros;
- g) O currículo e programas das disciplinas/componentes visam muito mais os conteúdos e acabam fortalecendo as práticas mais tradicionais, com aulas menos participativas e dialogadas;
- h) Muitos dos professores formadores não têm investigação específica na área das didáticas, alguns são inclusive de outras áreas; mas, devido à carência de doutores em Ensino de Geografia e concursos de efetivação institucional de profissionais específicos, estes cargos são ocupados por doutores geógrafos com especialidades e investigação em outros campos do estudo geográfico;
- i) A maioria dos professores em exercício reconhece a influência relevante da sua formação inicial na sua prática cidadã como professores do Ensino Básico e Secundário (Educação Básica);
- j) Em todos os resultados da investigação empírica consagrou-se a necessidade de ampliar as possibilidades de uma formação voltada para cidadania através dos projetos de intervenção, da transposição didática, da pedagogia dos projetos e do estudo do Meio, como recursos teóricos metodológicos.

Diante destas conclusões podemos afirmar que esta investigação contribuiu para repensarmos a formação inicial dos professores de Geografia numa perspectiva mais interventiva, com maior caráter investigativo e prático. Mesmo com alusões teóricas e metodológicas diferentes, a ciência geográfica voltada para formar o professor de Geografia escolar, precisa ser mais ativa, participativa e interventiva. E a Cidadania Territorial é uma

possibilidade de se concretizar. Através da aproximação necessária da universidade e da escola, da teoria e da prática, bem como, da investigação.

Enquanto professores formadores devemos rever nossos objetivos e realocá-los aos objetivos sociais e políticos da disciplina de Geografia na escola. Ultrapassar este formato francófono de ler o mundo criticamente e somar a isso a intervenção cidadã. A análise socioespacial é o instrumento da construção da consciência cidadã. Mas, ela, por si só, não resiste no plano da realidade escolar; é preciso projetar atitudes e ações no fortalecimento da intervenção desta competência específica para efetivamente concretizar a Escola Cidadã. Uma Geografia Cidadã gera um cidadão geograficamente competente. Isto porque, o conteúdo geográfico tratado a partir da Cidadania Territorial auxilia na possibilidade da emancipação da ciência como componente estruturante da formação do cidadão.

### 7.3 Percepções

Portugal tem uma relação muito estreita com o Brasil se pensarmos não só na Língua e História, mas também nos percalços da didática desta ciência. As universidades públicas que participaram deste trabalho de pesquisa de doutoramento apresentam características diversas que me fizeram refletir sobre as possibilidades das proposições que elaboramos para os professores formadores e professores em formação inicial. O acolhimento foi o melhor possível, havendo liberdade para a coleta dos dados e muitas conversas com os professores.

Mesmo sendo universidades públicas (Universidade de Lisboa e Universidade Nova de Lisboa) as faculdades e institutos têm a cobrança de propinas (anuidade) dos diversos cursos, como forma de aquisição de recursos para manutenção. No Brasil além de públicas, as instituições são gratuitas, sendo mantidas exclusivamente pelos Estados, Municípios e União. No caso da investigação que originou esta tese, o Estado do Maranhão é mantenedor da Universidade Estadual do Maranhão e a União (governo Federal) da Universidade Federal do Maranhão.

Nesta primeira, diferença financeira e de gestão entre as instituições, tive inúmeras reflexões como, por exemplo, a manutenção estrutural das universidades e faculdades. Em Portugal, as universidades estão melhor estruturadas e aparelhadas. Consequentemente, isto tem a ver com autonomia na gestão universitária.

No caso Brasileiro a falta de autonomia mantém maior dependência de governos estaduais e federais. E atualmente, com a crise que do país, as instituições estão se



administrando com fundos irrisórios, sem perspectiva de investimento, material e humano. Outra adversidade percebida foi nos salários dos professores universitários. No caso dos brasileiros, existem professores com tetos salariais considerados altos, de acordo com seu envolvimento investigativo e hierárquico e com índices de mais de 50% superiores aos salários dos professores da Educação Básica. Considero isto como algo maléfico para a categoria que em muitas das situações se organizam em sindicatos apenas para reivindicar seus direitos, não abraçando causas comuns, enfraquecendo este profissional nas lutas diárias por dignidade trabalhista. Em Portugal, participando do Colóquio Ibérico de Ensino de Geografia, percebi que os professores do Ensino Básico e Secundário por vezes têm diferenças salariais muito menores.

#### **7.4 O que vem a partir daqui**

Mesmo tendo consagrado diversas divergências, semelhanças e esperanças, existem temas que também aproximam as instituições brasileiras e portuguesas que formam professores de Geografia, em sua totalidade todos os professores que formam professores estão preocupados com o futuro da ciência geográfica enquanto disciplina escolar. Todos são a favor de uma reafirmação da importância do conhecimento geográfico na formação do cidadão, todos anseiam por uma Geografia mais ativa. Entretanto, a partir do convívio de três anos com os formadores de professores de Geografia, juntamente com a análise das esferas legal, curricular e prática, este estudo sinalizou que mesmo em situações tão diferentes como Brasil e Portugal, a cidadania é comentada ou citada de forma muito precária. Ao mesmo tempo que todos os participantes da investigação reconhecem a cidadania como função social da ciência geográfica. Existe concretamente um “abismo” entre a universidade que forma inicialmente o professor e o professor que forma o aluno na escola. Portanto, uma das conclusões que tiramos deste doutoramento é que é de extrema importância chamar a atenção dos organismos que elaboram e organizam os programas curriculares da Educação Básica e Média (Ensino Básico e Secundário), que se preocupem com esta questão que merece uma atenção imediata, pois a cada dia e a cada governo programas imediatistas estão correndo em lados opostos e separando cada vez mais a escola da universidade e a formação inicial da contínua.

Chamo para a culpa, não só os organismos institucionais que apresentam as operações legais da educação pública, mas também nós mesmos, formadores de professores, que em diversas situações nos isolamos em nossas teorias e métodos absolutos e não repensamos nossas próprias práticas nos colocando em patamares inatingíveis.

E ao contrário de algumas posturas concluímos também que as inquietações dos grupos de investigação em formação inicial de professores de Geografia estão no caminho certo em tentar refletir, investigar e propor aos cursos de formação inicial e contínua a necessidade de repensar o currículo, projeto político dos cursos, melhores estratégias de aproximação com a comunidade e com a escola, ou seja melhor aproximação entre a teoria e a prática.

E o que vem a partir daqui, será o início da uma jornada de possibilidades de fortalecimento dos estudos na área da didática da Geografia, troca de experiências, entre diferentes “ensinos de Geografia”, oportunizar mais ainda a participação de instituições formadoras de professores do interior do Brasil, e do Nordeste especialmente, com grandes centros de investigação como o IGOT.

Cito o Nordeste, região onde começou a história do Brasil e por lá se mantiveram práticas exploratórias marginalizadas pela história política Brasileira, a população mais desassistida e que ao mesmo tempo teve nos últimos anos uma verdadeira ascensão social com a possibilidade de levar a formação inicial para os rincões sertanejos nordestinos. Provocar uma comoção em torno da formação da Geografia Cidadã, como foco da dimensão social do professor de Geografia, lutando pela igualdade entre gêneros, contra políticas preconceituosas e castradoras de direitos humanos, com respeito a cooperação entre os povos e direitos trabalhistas. Pelo direito a ensinar uma Geografia que critica e faz da escola um espaço de solidariedade e transformação.

## REFERÊNCIAS

- Agência de execução relativa à educação, ao audiovisual e à cultura,( 2014). *A educação para a cidadania na Europa*. Lisboa: Eurydice, 2012. Disponível em : <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/139PT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139PT.pdf)>. Acesso em: 27 novembro de 2014.
- Alarcão, I. (2006) Contribuição da didática para a formação de professores: reflexão sobre o seu ensino. In: PIMENTA, S. (Org.). *Didática e formação de professor: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2006.
- Alexandre, F. M. da S. (2013). *Formação reflexiva de professores e cidadania: contributo para o estudo das práticas de formação inicial de professores de Geografia*. . Lisboa.Tese (Doutoramento) – Universidade Aberta, Departamento de Educação.
- Almeida, M. da C.(2002) Palestra na mesa-redonda. A presença do pensamento francês no Brasil. In: FEIRA PAN-AMAZÔNICA DO LIVRO, 6., 2002, Belém. *Palestra...* Belém: Secretaria Executiva de Cultura do Pará.
- Almeida, P. Tavares de. (1991). *Eleições e caciquismo no Portugal Oitocentista (1868-1890)*. Lisboa: Difel.
- Altmann, H. (2002). *Influências do Banco Mundial no projeto educacional Brasileiro*. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. *Revista Educação e Pesquisa*.
- Answers. *Social-competence*. (2016). Disponível em: <<http://www.answers.com/topic/social-competence>>. Acesso em: 10 mar de 2016
- Antunes, F. (2016). *Europeização e educação de adultos: apontamentos*. Laplage em Revista, v. 2, n. 4, p. 22-35.
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para cidadania: professores e alunos num contexto intercultural*. 2008. 258 f. Dissertação (Mestrado), Lisboa - Universidade Aberta.
- ASSIS, M. L. F. L. C. de. (2007). *A influência do curso de extensão PROEPRE: fundamentos teóricos e práticas pedagógicas para educação infantil na formação de professores*. Campinas. 340 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P.& Novak, J. D.& Hanesian, J. (1980) *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Azevedo, C. & Menezes, I. (2008). Transition to democracy and citizenship in Portugal: changes and continuities in the curriculum and in adolescent's opportunities for participation. *Jornal of Social Science Education*, v. 9, n. 1, p. 131-148.

Azevedo, M. & Lara, A. (2011). (Orgs.). *Políticas para a educação: análises e apontamentos*. Maringá: Eduem.

Barbalet, J. M. (1989). *Cidadania*. Lisboa: Estampa.

Barreto, V. de P. (1993). O conceito moderno de cidadania. In: Passos, J. J. C. de. *Cidadania tutelada*. *Revista do Processo*, São Paulo, v. 18, n. 72, p. 124-143, out./dez.

Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Berbaum, J. (1982). *Étude systématique des actions de formation*: introduction à une méthodologie de recherche. Paris: P.U.F.

Bernardo, H. & Claudino, S. (2010). A relação escola-município e o desenvolvimento sustentável em Portugal: o caso dos municípios de Almada e Seixal. *Multiárea: Revista de Didáctica*, Ciudad Real, n. 5, p. 391-421.

Bordignon, G. & Oliveira, L. S. M. de. (1989). A escola cidadã: uma utopia municipalista. *Revista Educação Municipal*, São Paulo, n. 14, p. 5-13.

Bourdoncle, R. (1993). Laprofessionnalisation des enseignants: analyses anglaises et américaines, 2: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, n. 105, p. 83-199, out./dec.

Braga, F. S. (2014). Professor inseguro, passivo e incrédulo: O discurso de quem forma e de quem está se formando. In: Colóquio ibérico de geografia, Guimarães. *Anais...* Braga: Universidade do Minho.

Brasil. (2007). Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 10 mar. 201

\_\_\_\_\_. (1990). Lei Complementar nº 135, de 4 de junho de 2010. Altera a Lei Complementar no 64, de 18 de maio de 1990, que estabelece, de acordo com o § 9º do art. 14 da Constituição Federal, casos de inelegibilidade, prazos de cessação e determina outras providências, para incluir hipóteses de inelegibilidade que visam a proteger a probidade administrativa e a moralidade no exercício do mandato. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jun. 2010. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/Lcp135.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp135.htm)>.

Brasil. (2006). Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal,

da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 ago. 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm)>.

\_\_\_\_\_. (2007). Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jul. 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm)>.

\_\_\_\_\_. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>.

\_\_\_\_\_. (2002). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002b. Seção 1, p. 33. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>>.

\_\_\_\_\_. (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jul. 2001a. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>.

\_\_\_\_\_. (2002). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de janeiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>.

\_\_\_\_\_. (2002). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar. 2002c. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>.

Brasil. (2002). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jan. 2002d. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>.

\_\_\_\_\_. (2006). Ministério da Educação. *Objetivos do ensino de Geografia*. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Geografiaparte1de6.pdf>>.

\_\_\_\_\_. (1997). Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. (1997). Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF.

Cachinho, H. (2010). Aprendizagem baseada em problemas: desafios de sua implementação em ambientes de racionalidade técnica. In: Congresso internacional, 10., São Paulo. *Anais...* São Paulo. p. 8-12.

\_\_\_\_\_. (2002). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didática. *Infogeo*, n. 15, p. 69-90.

Calderhead, J. (1986). La mejora de La práctica de clase: aplicaciones de La investigación sobre toma de decisiones en la formación del profesorado. In: congreso sobre pensamiento de los profesores y la toma de decisiones, Huelva. *Anais...* Sevilla.

Callai, H. C. (2001). A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? *Terra Livre*, São Paulo, n. 16, p. 133-152, jan./jun.

Campos, C. M. (2013). *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis: Vozes.

Carvalho, J. M. de. (2013). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

\_\_\_\_\_. *História da cidadania no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Cavalcanti, L. S. (2012). *O ensino de Geografia na escola*. Campinas: Papirus. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_. (1999). *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus.

Centro de Informação Europeia Jacques Delors. (2015). *Introdução ao conceito de cidadania europeia*. Disponível em: <[http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p\\_cot\\_id=1917](http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=1917)>.

Chaigar, V. A. M. (2014). *Inspirações, transpirações, experimentações...* levadas pela mão da pessoa professor/a. Porto Alegre: Evangraf.

Claudino, S. (2001). *Portugal através dos manuais escolares de Geografia século XIX: as imagens intencionais*. 2001. 799 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de Lisboa, Lisboa.

\_\_\_\_\_. (2009). A cidadania como desafio escolar. *Revista Multiárea: Revista de Didáctica*, v. 1, n. 4, p. 219-239.

\_\_\_\_\_. (2011). A formação dos professores portugueses de Geografia: por uma recontextualização disciplinar e formativa. *Revista Plures Humanidades*, Ribeirão Preto, ano 12, n. 15, p. 13-33.

\_\_\_\_\_. (2012). A formação inicial de professores de história e de Geografia e a petição pública: um exercício de cidadania docente. In: BARCA, I.; PINTO, H. (Orgs.). *Atas das IX Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Investigação em Educação Histórica e em Educação Geográfica*. Braga: CIED, Universidade do Minho. CD-ROM. p. 364-376.

\_\_\_\_\_. (2014). Escola, educação geográfica e cidadania territorial. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, v. 18.

\_\_\_\_\_. (2005). La nueva formación inicial de profesores de Geografía en Portugal: preocupaciones y desafíos. *Didáctica Geográfica*, n. 7, p. 67-86.

\_\_\_\_\_. (2000). O ensino de Geografia em Portugal: uma perspectiva. *Inforgéo*, Lisboa, n. 15, p. 169-190.

\_\_\_\_\_. (1988). O trabalho de campo em Geografia. *Apogeo*, n. 1, p. 4-7.

Comissão das comunidades europeias. (2001). *Relatório da Comissão: os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos*. Buxelas, 2001. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52001DC0059&from=PT>>.

Comissão europeia. (2002). *Educação e formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010: Programa de trabalho sobre os objectivos futuros dos sistemas de educação e de formação*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

\_\_\_\_\_. (2008). *Explicar o quadro europeu de qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2008. Disponível em: <[https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp\\_pt.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_pt.pdf)>.

Contreras, J. (1997). *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata.

Costella, R. Z. (2013). A construção do conhecimento em Jean Piaget e os mapas mentais: a leitura de alunos em diferentes realidades. *Revista FSA*, Teresina, v. 10, n. 3, p. 80-96.

Dagnino, E. (1994). Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense. p. 103-115.

Delors, J. (Pres.). (2010). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília, DF: Unesco, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>.

\_\_\_\_\_. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Mec/Unesco.

\_\_\_\_\_. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Mec/Unesco.

Damczewski, G. (1988). Les conceptions et les forms de la formation: vers une nouvelle typologie. *Recherche et Formation*, v. 3, n. 1, p. 5-18.

Dinamarca. (2016). Ministry of Science, Technology and Innovation. *A framework for qualifications of the European higher education area*. Copenhagen: Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005. Disponível em: <[http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bergen\\_conf/Reports/EQFreport.pdf](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bergen_conf/Reports/EQFreport.pdf)>.

Duarte, J. et al. (2008). *Podem os manuais escolares contribuir para a melhoria da escola?* Lisboa: UID-OPECE da Universidade Lusófona de Lisboa.

European communities. (2009). *ECTS Users' Guide*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

Ferrão, J.(1996). Educação, sociedade cognitiva e regiões inteligentes: uma articulação promissora. *Inforgeo*, p. 97-104.

Ferreira, M. M. D. (1992). *Carta internacional da educação geográfica*. 1992. 26 f. Monografia (Graduação) – Coimbra. Comissão da Educação Geográfica, União Geográfica Internacional.

Fonseca, M. (1998). O Banco Mundial e a educação Brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: Oliveira, R. P. (Org.). *Política educacional: impasses e alternativas*. 2 ed. São Paulo: Cortez. p. 85-122.

Formosinho, J. (Coord.).(2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, L. C. (2007). *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna.

\_\_\_\_\_. (1992). Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 12, n. 54, p. 3-22.

Frigotto, G. (1996). A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: Gentili, P.& Silva, T. T. da (Orgs.). *Escola S. A*. Brasília, DF: CNTE. p. 9-49.

Fundação Bunge. (2014). *Comunidade escolar*. 2014. Disponível em: <<http://www.fundacaobunge.org.br/biblioteca-bunge/glossario/>>.

Fung, A. (2006). Varieties of participation in complex governance. *Public Administration Review*, v. 66, n. 1, p. 66-75.

Gadotti, M. (1999). *Escola cidadã*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (1992). *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo: Cortez.

García Pérez, F. (Coord.). (2011). *Estrategias de Formación del Profesorado para Educar en la Participación Ciudadana: 2012-2014*. Sevilla. Projeto Plan Nacional del 2011.

Garrido, S.(2012). *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez.



Ghedin, E. (2010). *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. In: Pimenta, S. & Ghedin, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6. ed. São Paulo: Cortez. p. 129-150.

Giroux, H. (1998). *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez/Autores Associados

\_\_\_\_\_. (1986). *Teoria e resistencia em educação*. Petrópolis: Vozes.

Godlad, J. I. & Soder, R. (1990). *Teacher's for our Nation's Schools*. San Francisco: Jossey-Ball.

Gohn, M. da G. (2004). Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. *Saúde e Sociedade*, Campinas, v. 13, n. 2, p. 20-31.

Gonçalves, T. (2011). Linhas orientadoras da política linguística educativa da UE. *Revista Lusófona de Educação*, n. 18, p. 25-43.

Haesbaert, R. (2004). *O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multi-territorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil.

Haesbaert, R. (2015). *Territórios alternativos*. 3. ed. São Paulo: Contexto.

Haesbaert, R.; & Limonad, E. (2007). O território em tempos de globalização. *Revista Espaço, Tempo e Crítica*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 39-52.

Haggett, P. & Frey, A. E. & Cliff, A. D. (1977). *Locational analysis in human geography*. Londres: Edward Arnold.

Harvey, D. (1980). *A justiça social e a cidade*. São Paulo: Hucitec.

Hilsdorf, M. L. S. (2003). *História da educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira/ Rio de Janeiro: Thomson Learning.

Holmes group. (1986). *Tomorrow's teachers: a report of the holmes group*. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED270454.pdf>>.

Imbernón, F. (1999). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.

Instituto Paulo Freire. (2015). *O que fazemos*. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/o-que-fazemos>>.

JUDGE, H. (1982). *American graduate schools of education: a few abroad*. New York: Ford Foundation.

KAECHER, N. (2004). Quando a Geografia crítica pode ser um pastel de vento. *Revista Mercator*, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 53-60.

Kemmis, S. (1987). Critical reflection. In: Widdien, M.; Andrew, I. (Eds.). *Staff development for school improvement*. New York: Falmer Press. p. 73-90.

King, A. J. C. & Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada: travail et qualité de vie*. Ottawa: Fédération Canadienne des Enseignantes.

La Taille, Y. (2010) Moral e ética uma leitura psicológica. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, p. 105-114. Número especial.

Lefebvre, H. (2000). A produção do espaço. Tradução Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos.

\_\_\_\_\_. (1976). *Espacio y politica*. Pininsula: Educiones.

Lessard, C. et al. (1991). *La profession enseignante au Quebec: enjeux et défis des années 1990*. Québec: Institut Québécois d Recherche Sur la Culture.

Lévy, J. & Lussault, M. (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris: Belin.

Libâneo, J. C. (2011). A formação de professores no curso de pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do ensino fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças. In: Silva, M. A.; Brzezinski, I. *Formar professores-pesquisadores: construir identidades*. Goiânia: PUC. p. 51-77.

\_\_\_\_\_. (2009). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 8. ed. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa.

LIMA, I. (2005). Geopolítica global: da promoção de resultados à busca de sentido. *Revista Grifos*, Chapecó.

Machado, N. J. (1997). *Ensaio transversais: cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras.

Marcelo Garcia, C. (1995). A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. p. 51-76.

Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar.

Martins, E. M. W. R. (2014). Um diálogo acerca das experiências dos estagiários no contexto do estágio de docência em Geografia. In: Giordani, A. et al. (Orgs.). *Aprender e ensinar Geografia: a vivência como metodologia*. Porto Alegre: Evangraf. p. 55-72.

Martins, R. B. (1997). *Escola cidadã: análises de seus avanços e retrocessos*. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas.

May, T. (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artemed.

Mcgreal, T. L. (1988). Evaluation for enhancing instruction: linking teacher evaluation and staff development. In: Stanley, S. J.; Popham, W. J. (Eds.). *Teacher evaluation: six prescriptions for success*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. p. 1-29.

Meireles, Cecília. (1989). *Ilha das Flores*. Direção: Jorge Furtado. Elenco: Paulo José, Cica Reckziegel, Júlia Barth. Roteiro: Jorge Furtado. Porto Alegre.

Menezes, E. T. de; & Santos, T. H. dos. (2002). *EMC (Educação Moral e Cívica)* (verbetes). In: Educabrazil. *Dicionário interativo da educação Brasileira*. São Paulo: Midiamix Editora

Menezes, I. (2005). et al. *Conhecimentos, concepções e práticas de cidadania dos jovens portugueses: um estudo internacional*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mérenne-Schoumaker, B. (2002). Saberes e instrumentos para ler os territórios próximos e distantes. *Inforgeo*, Lisboa, n. 15, p. 44-53.

Mogarro, M. J. & Pintassilgo, J. (2009). *Educação, cidadania e alfabetização em contexto revolucionário*. Lisboa: Acervo Bibliográfico da Universidade de Lisboa.

Moreno Fernández, Olga María. (2013). *Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria: estudio de experiencias educativas en Andalucía*. 2013. Tese (Doutorado) - Universidad de Sevilla, Sevilla.

Morillas, (2006). M. D. *Competencias para la ciudadanía: reflexión, decisión acción*. Madrid: Narcea.

Nóvoa, A. (1995). (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote.

\_\_\_\_\_. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. 1992. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>.

\_\_\_\_\_. (2007). O regresso dos professores. In: Portugal. Ministério da Educação. *Profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa.

Objectivos futuros concretos dos sistemas educativos. (2008) . Disponível me: <<http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2008/12/objectivos-futuros-concretos-dos-sistemas-educativos.pdf>>.

Oliveira, D. A. (2009). Política educacional e regulação no contexto Latino-Americano, Argentina, Brasil e Chile. *Linhas Críticas (UNB)*, Brasília, DF, v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun.

Paraná. (2015). Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos. Departamento de Direitos Humanos e Cidadania. *O que é cidadania*. 2015. Disponível em: <<http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=131>>.

Paschoal, J. D. & Oliveira, M. R. F. de & Moreno, G. L. (2014). Formação inicial e continuada do professor pedagogo: uma experiência extensionista da Universidade Estadual de Londrina . *Revista Conexão*, v. 10, n. 1, p. 38-47.

Patu, Gustavo. (2014). Apenas quatro países destinam 10% do PIB para a educação. **Folha Uol**, São Paulo, 5 jun. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/06/1465280-apenas-quatro-paises-destinam-10-do-pib-para-a-educacao.shtml>>.

Paulilo, A. L. Resenhas.(2004). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 172-174, maio/ago.

Pazera Júnior, (1998). E. A contribuição francesa e anglo-saxônica na formação do pensamento geográfico Brasileiro. *Boletim de Geografia*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 33-36, jun.

Pereira, D. (1999). A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. *Terra Livre*, n. 14, p. 41-50, jan./jul.

Pereira, M. G. (2015). El currículo como espacio político: labatalia de la Geografia por reconponer um sentido. In: Rabelo, K. S. P.; Bueno, M. A. (Orgs.). *Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia*. Goiânia: Editora da PUC.

Perez Gomez, A. (1992). O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivo. In: Novóia, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Pérez, F. F. G. (2012) Puede la enseñanza de la Geografia promover educación ciudadana? In: Rabelo, K.; Bueno, M. (Orgs.). *Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia*. Goiânia: Editora da PUC-Goiás. p.17-33.

Perrenoud, P.(2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Editora ASA.

\_\_\_\_\_. (1994). *La formation des enseignants, entre th  ore e pratique*. Paris: L'Harmattan.

Peruzzo, C. M. K. (1998). *Comunica  o nos movimentos populares na participa  o e na constru  o da cidadania*. Petrópolis: Vozes.

Piaget, J.& Heller, J. (1950). *La autonomía en la escuela*. 3. ed. Buenos Aires: Losada.

Pintassilgo, M. J.& Mogarro, R. P. H. (2010). *A forma  o de professores em Portugal*. Lisboa: Edi  o es Colibri.

Pontuschka, N.& Paganelli, T. L.& Cacete, N. H. (2009). *Para ensinar e aprender Geografia*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

Porlán Ariza, R.& Rivero García, A.& Martín Del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, I: teoría, métodos e instrumentos. *Ense  anza de Las Ciencias*, n. 15, p. 155-171.

Portugal. (2005). Decreto-Lei n   42, de 2005. Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a cria  o do espaço europeu de ensino superior. *Diário da República*, n. 37, série I-A, p. 1494, 22 fev. 2005a. Disponível em: <<http://www.ucp.pt/site/resources/documents/Reitoria/DL%20n  C2%BA%2042%20de%202005,%2022%20fevereiro.pdf>>.

\_\_\_\_\_. (2007). Decreto-Lei nº 43, de 22 de fevereiro de 2007. Atribui prioridade às políticas que visam superar os défices de qualificação da população portuguesa, seja através do combate ao insucesso e abandono escolares, seja ainda pela assunção do ensino secundário enquanto referencial mínimo de qualificação dos portugueses. *Diário da República*, n. 38, série I-A, p. 1320, 22 fev. 2007. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/secretaria/dl432007.pdf>>.

\_\_\_\_\_. (2006). Decreto-Lei nº 74, de 24 mar. 2006. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. *Diário da República*, n. 60, série I-A, p. 2242, 24 mar. 2006. Disponível em: <[https://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL\\_74\\_2006.pdf](https://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL_74_2006.pdf)>.

Portugal. (2008). Decreto-Lei nº 75, de 22 de abril de 2008. Regulamento Interno. *Diário da República*, n. 79, série I-A, p. 2341, 22 abr. 2008. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/DMBAN/decreto-lei-75-2008>>.

\_\_\_\_\_. (2010). Decreto-Lei nº 75, de 23 de junho de 2010. Estabelece como um dos objectivos fundamentais para a actual legislatura, em matéria de educação básica e secundária, a valorização do trabalho e da profissão docente. *Diário da República*, n. 120, série I-A, p. 2229, 23 jun. 2010. Disponível em: <<https://www.uc.pt/feuc/eea/Documentos/ECD>>.

\_\_\_\_\_. (2014). Decreto-Lei nº 79, de 14 de maio de 2014. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, n. 92, série I-A, p. 2819, 14 maio 2014. Disponível em: <<https://dre.pt/application/file/25344968>>.

\_\_\_\_\_. (1986). Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986. Lei de bases do sistema educativo. Disponível em: <[http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1744&tabela=leis](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis)>.

\_\_\_\_\_. (2005). Lei nº 49, de 30 de agosto de 2005. A Lei Nº 46/1986, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela presente lei, é republicada e renumerada na sua totalidade em anexo, que dela faz parte integrante. *Diário da República*, n. 166, série I-A, p. 5122, 30 ago. 2005b. Disponível em: <[https://www.ipl.pt/sites/default/files/ficheiros/servicos/Lei\\_49\\_2005\\_30\\_Agosto.pdf](https://www.ipl.pt/sites/default/files/ficheiros/servicos/Lei_49_2005_30_Agosto.pdf)>.

\_\_\_\_\_. (2012). Universidade de Lisboa. Reitoria. Despacho nº 5384, de 19 de abril de 2012. *Diário da República*, n. 78, série I-A, p. 14195, 19 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.igot.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2015/09/normas-regulamentares-mestrado-ensino-historia-Geografia.pdf>>.

Pozo, R. M. & Porlán, R. A. (1999) Tendências em la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Madrid, v. 35, p. 115-128.

Putnam, R. D. (1993). The prosperous community. *The American Prospect*, v. 4, n. 13, p. 35-42.

Raffestin, C. (1993). *Por uma Geografia do Poder*. Tradução Maria Cecília França. São Paulo: Ática.

Ramos, R. (2004). Por uma história da cidadania em Portugal. *Análise Social*, Lisboa, v. 39, n. 172, p. 547-569.

Raquel, G. (2013). Enel caminho de ensinar nuevos territórios: conceptos a construir. In: Albuquerque, M. A. M.; Ferreira, J. A. S. (Orgs.). *Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão*. João Pessoa: Mídia. cap. 7.

Reimão, C.(2010). *A educação e os novos desafios da cultura europeia*. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. (2011). Para uma filosofia da educação a filosofia como mediação nas escolhas éticas em educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, p. 373-383. Extra-série.

\_\_\_\_\_. (2011). Para uma filosofia da educação a filosofia como mediação nas escolhas éticas em educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, p. 373-383. Extra-série.

Reis, P. (2016). Observação de aula e avaliação do desempenho docente. Lisboa: Ministério da Educação, 2011. (*Caderno do CCAP*, 2). Disponível em: <[http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf)>.

Ruz, R. J.(1998). Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: Serbino, R. V.; Ribeiro, R. (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP. cap. 6, p. 85-101.

SANTOS, B.(1995). *Pela mão de Alice*. Porto: Porto Edições.

SANTOS, M. (2012). *O espaço do cidadão*. 7. ed. São Paulo: Edusp.

\_\_\_\_\_. (1978). *Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia para uma Geografia crítica*. 3. ed. São Paulo: Hucitec.

Saquet, M. A.&Sposito, E. (2009). *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular.

SGUISSARDI, V. (2000). O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, n. 22, p. 66-75, nov.

Simões, W. (2015). Formação de professores em Geografia: reflexões e indagações sobre educação integral, organização curricular por áreas do conhecimento e diversidade. *Pesquisar: Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia*, v. 1, 3, p. 56-76.

Singer, P. (1995). *Poder, política e educação*. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu. *Conferência de abertura...* Rio de Janeiro: Anped.

Soja, W. E. (2010). *Seeking spacial justice*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Souto González, J. M. (2002). *A didáctica da Geografia: dúvidas, certezas e compromisso social dos professores*. Infogeo, Lisboa, n. 15, p. 21-43.

Souto, X. M. &, Fita, S. &, Fonfría, X. (2015). Ensinar La participación ciudadana desde los espacios escolares. In: Castrogiovanni, A. et al. (Org.). *Movimentos no ensinar Geografia: rompendo rotações*. Porto Alegre: Evangraf. p. 71-92.

Souto Gonzalez, X. M.(2007). *Educación geográfica y ciudadanía*. Valência. Didáctica Geográfica, n. 9, p. 11-32.

Souto Gonzalez, X. M. (2015). *Propostas para o ensino de Geografia na Espanha*. In: VEsentini, J. W. (Org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. 3. ed. São Paulo: Papirus. p. 97-144.

Souza, M. J. L. (2001). *O território: sobre espaço e poder: autonomia e desenvolvimento*. In: Castro, I. E. de; Gomes, P. C. da C.; Corrêa, R. L. (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. p. 7-116.

Spronken-smith, R.&, Harland, T.(2009). Learning to teach with problem-based learning. *Active Learning in Higher Educacion*, v. 10, n. 2, p. 138-153.

Teixeira, E. C. (1997). As dimensões da participação cidadã. *CADERNO CRH*, Salvador, v. 10, n. 26, p. 179-209, jan./dez.

The International Geographical Union. *2016 International Charter on Geography Education*. 2015. Disponível em: < <http://www.igu-cge.org/Charters-pdf/Draft%20Charter%20IGU-CGE%20%20John%20Clare%20and%20Joop%20%20Nov%2015%202015.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Lucerne sobre a educação geográfica para o desenvolvimento sustentável*. Disponível em: <<http://www.igu-cge.org/Charters-pdf/portuguese.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

Universidade de Coimbra. Centro de estudos Sociais; Observatório sobre crises e alternativas. *Relatório anatomia da crise: identificar os problemas e analisar as alternativas*. [S.l], 2013. Disponível em: <[http://www.ces.uc.pt/ficheiros2/files/Relatorio\\_Anatomia\\_Crise\\_final\\_\\_.pdf](http://www.ces.uc.pt/ficheiros2/files/Relatorio_Anatomia_Crise_final__.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2016.

Universidade de Lisboa. (2012). Mestrado em Ensino de História e Geografia. Lisboa. *Programa do Componente curricular Didáctica de Geografia*.

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. (2008). Pau dos Ferros. *Projeto Politico Pedagógico do Curso de Geografia da UERN*.

Universidade Federal do Maranhão. *Consulta de cursos*. Disponível em: <<https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/lista.jsf;jsessionid=EDC3F40C06AD437AA891485E4278327A.sigaa1inst1>>. Acesso em: 10 maio 2016.

\_\_\_\_\_. (2009). *Projeto Pedagógico do Curso de Geografia Modalidade*: São Luís. Segunda licenciatura.

Vasconcellos, C. S.(2002). *Planejamento*: projeto de ensino aprendizagem e político-pedagógico. São Paulo: Libertad.

Vlach, V. R. F. (2004). O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: Vesentini, J. W. (Org.). *O ensino de Geografia do século XXI*. Campinas: Papirus.

Wachowicz, I. A. (2009). *Pedagogia mediadora*. Petrópolis: Vozes.

Wisniewski, R. & Ducharme, E. R. (1989). *The professors of teaching*: an inquiry. New York: State University of New York Press.

Zaoual, H. (2006). *Nova economia das iniciativas locais*. Rio de Janeiro: DP&A/COPPE.

Zepeda, S. J. (2009). *the instructional leader's guide to informal classroom observations*. Larchmont. Nova York: Eye on Education.



## **APÊNDICES**

## Registro descritivo e reflexivo:

<b>Disciplina:</b>	<b>Data:</b>	<b>nº aula:</b>
<b>Quem ensina:</b> (Professor)		
<b>Para quem ensina:</b> (estudantes)		
<b>Onde:</b> (em que contexto)		
<b>O que ensina:</b> (Competências e conteúdos)		
<b>Como:</b> (estratégias)		
<b>Resultados:</b> (Avaliação e replanejamento)		
<b>Observações:</b> Registro Reflexivo do observador		
Abordagem das questões da Cidadania		

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora

### Entrevista aplicada aos professores formadores

1. Qual a formação, área de investigação na Geografia.
2. O que entende por Cidadania Espacial ou Territorial?
3. Qual a relação ou contributo entre Geografia e Cidadania?
4. A cidadania está presente na sua prática como professor formador?
5. Conhece algum projeto de intervenção cidadã que professores de Geografia estão envolvidos?
6. Tem alguma experiência de participação cidadã na sua comunidade ou território que tem vivido?

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO PRIMEIRO E DO ÚLTIMO ANO DO MESTRADO EM ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA (PT) /LICENCIATURA EM GEOGRAFIA(BR)

Data: \_\_\_\_\_ local: \_\_\_\_\_

1. Qual a relação entre a Geografia e a cidadania?
2. Quais são as suas expectativas em relação ao curso de licenciatura (ou mestrado em ensino) para sua formação profissional cidadã/Qual foi a contribuição do curso de Mestrado em Ensino(PT)/Licenciatura(BR) para uma prática profissional cidadã? Identifique as unidades curriculares ou momentos do curso que tiveram um papel importante no âmbito da sua formação cidadã.
3. O que entende por cidadania espacial ou cidadania territorial?
4. Como compreende o papel da Geografia na construção da cidadania? E como isto poderia se refletir na sua prática profissional?
5. Identifique alguns referenciais (documentos, livros, artigos, manuais...) no âmbito da Geografia que abordem sobre cidadania.
6. Quais disciplinas e ou etapas do seu curso de licenciatura que acredita que virão a ter ou tiveram mais proximidades com questões relativas a cidadania.
7. Enquanto cidadão, qual a sua participação na comunidade?

Entrevista aplicada aos representantes da SESU (Brasil) e DGES (Portugal)

4. Identificar quais as preocupações que a Sesu (DGES) tem com as licenciaturas (Mestrados em Ensino) que são voltadas para a formação pra cidadania.
5. Existe alguma preocupação do Ministério da Educação em priorizar a cidadania nas diretrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores, já que não aparece em documentos legais deste nível de ensino, ao contrário das diretrizes curriculares da Educação Básica?
6. Existem programas ou projetos de formação para a cidadania de âmbito nacional que o Ministério da Educação promove ou incentiva?

6) Pra quê serve a Geografia? Porque que a Geografia é importante na escola?
7) Quando se fala em Cidadania o que entendemos? O que é a cidadania?
8) Passando da cidadania para a educação da cidadania, o que pode ser a educação para cidadania. Pra que serve uma educação para cidadania?
9) A escola pode educar para cidadania? E a partir de que idade a educação para cidadania pode iniciar na escola?
10) Há uma relação direta entre a Geografia e a educação para cidadania? Há uma particular responsabilidade da Geografia com a educação para a cidadania ou não? Ou há responsabilidades partilhadas com outras disciplinas?

1. Básica e Secundária (PT) ☐ Fundamental ou Médio (BR) ☐ Superior ☐  
 Instituto Federal (BR) ☐ nível \_\_\_\_\_  
 Educação Especial (BR) ☐ nível \_\_\_\_\_

**2. Formação Acadêmica e Profissional:**

Bacharelado \_\_\_\_\_ Universidade: \_\_\_\_\_ Conclusão (ano): \_\_\_\_\_  
 Licenciatura \_\_\_\_\_ Universidade: \_\_\_\_\_ Conclusão (ano): \_\_\_\_\_  
 Especialização \_\_\_\_\_ Universidade: \_\_\_\_\_ Conclusão (ano): \_\_\_\_\_  
 Mestrado \_\_\_\_\_ Universidade: \_\_\_\_\_ Conclusão (ano): \_\_\_\_\_  
 Doutorado \_\_\_\_\_ Universidade: \_\_\_\_\_ Conclusão (ano): \_\_\_\_\_

**3. Qual a sua participação cívica na vida comunitária?**

- ☐ Membro de associações Locais  
☐ Membro de associações socioprofissionais  
☐ Membro de forças políticas ou sindicais  
☐ Participa regularmente em serviços ou iniciativas religiosas, sociais, culturais, ambientais  
☐ Outros \_\_\_\_\_

**4. Do seu ponto de vista, qual o papel da escola na promoção da educação para a cidadania?**

- ☐ A escola dificilmente consegue promover uma real educação cidadã.  
☐ Promover a cooperação interpessoal.  
☐ Desenvolver projetos escolares e comunitários.  
☐ Formar cidadãos informados.  
☐ Promover competências práticas.  
☐ Formar cidadãos críticos e participativos.  
☐ Propor soluções para problemas concretos.  
☐ Desenvolver currículos direcionados para a vida prática.

**5. De novo do seu ponto de vista, qual o contributo da Geografia para a formação cidadã?**

- ☐ Sensibilizar para os problemas sociais.  
☐ Construir uma perspectiva global do mundo.  
☐ Sensibilizar para os problemas ambientais.  
☐ Promover a compreensão da diversidade do mundo.  
☐ Intervir na resolução dos problemas comunitários.  
☐ Compreender as transformações políticas, sociais e ambientais.  
☐ Contribuir para a tolerância internacional.

**6. Na sua formação inicial, em que áreas/unidades curriculares foi mais abordada a formação para cidadania.**

- ☐ Não foi particularmente abordada em nenhuma das unidades/disciplinas do curso de Geografia.  
☐ Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares de Ciências da Educação.  
☐ Foi abordada em disciplinas/unidades curriculares de Didática da Geografia ou Ensino de Geografia.  
☐ Outros.

**7. Avalie de 1 (nada relevante) a 6 (extremamente relevante) a valorização da Educação para cidadania na sua formação inicial.**

Indique neste quadrado o valor.

**8. Participa ou participou nalguma experiência escolares diretamente relacionadas com a formação cidadã?**

☐

Dinamização de clubes ou grupos de intervenção.

☐

Dinamização e organização de comemorações na escola.

☐

Outros. Quais? \_\_\_\_\_

☐

Não participou de nenhuma atividade extra classe.

**9. Avalie a influência da formação inicial nas práticas de cidadania que hoje desenvolve como docente.**

Classifique de 1 (sem influência) a 6 (extremamente influente).

Indique neste quadrado o valor.

**10. Que alterações sugere na Formação Inicial de Professores de Geografia voltada para cidadania.**

☐

Aproximação da escola/universidade à comunidade.

☐

Adequação entre teoria e prática.

☐

Apostar numa educação para resolução de problemas.

☐

Uma formação inicial mais reflexiva.

O ☐ bs.





